

# Educación y transformación social y cultural

Marta Larragueta  
e Ignacio Ceballos  
*(Coordinadores)*

Silvia Carrascal  
*(Directora)*



EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A.



MARTA LARRAGUETA ARRIBAS e IGNACIO CEBALLOS VIRO  
Coordinadores

Grupo de Investigación Cultura, Sociedad y Educación  
(Universidad Camilo José Cela)

SILVIA CARRASCAL DOMÍNGUEZ  
Directora

# EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y CULTURAL

---

## **EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y CULTURAL**

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra ([www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com); 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

Cualquier sugerencia o error observado rogamos nos sea comunicado mediante email a [comtip@universitas.es](mailto:comtip@universitas.es)

- © MARTA LARRAGUETA ARRIBAS
- © IGNACIO CEBALLOS VIRO
- © SILVIA CARRASCAL DOMÍNGUEZ

© EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A.  
C/ Sor Ángela de la Cruz, 43 - 28020 Madrid  
Tel. 91 563 36 52  
[HTTP://www.universitas.es](http://www.universitas.es)  
E-mail: [universitas@universitas.es](mailto:universitas@universitas.es)

ISBN: 978-84-7991-509-4  
Depósito Legal: M-4237 - 2019  
1.ª Edición Abril 2019

Imprime:

Solana e hijos, A.G., S. A. U. San Alfonso, 26 - La Fortuna (Leganés) - Madrid  
Impreso en España / *Printed in Spain*



MARTA LARRAGUETA ARRIBAS e IGNACIO CEBALLOS VIRO  
Coordinadores

Grupo de Investigación Cultura, Sociedad y Educación  
(Universidad Camilo José Cela)

SILVIA CARRASCAL DOMÍNGUEZ  
Directora

# EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y CULTURAL

---



**EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A.**



# ÍNDICE



# Índice

<b>PRESENTACIÓN</b>	13
---------------------	----

## **EDUCACIÓN Y... CAMBIO SOCIAL**

<b>1. CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA PARA LA PAZ</b> <i>María Teresa Rentería Rodríguez y María Evangelina Salinas Escobar</i>	21
<b>2. EL COMPROMISO Y LIDERAZGO DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN RELACIONADO CON LA POLÍTICA PÚBLICA EN EDUCACIÓN. SU IMPACTO EN LAS SOCIEDADES PÚBLICAS Y DEL CONOCIMIENTO</b> <i>Belinda Izquierdo García</i>	35
<b>3. ANÁLISIS DE LA REALIDAD PENITENCIARIA: LOS MÓDULOS DE RESPETO COMO MEDIO PARA FAVORECER LA REINSERCIÓN SOCIAL</b> <i>Diego Galán Casado y Álvaro Moraleda Ruano</i>	51
<b>4. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA DEL URBANISMO EN ESPAÑA. UNA REVISIÓN CRÍTICA TRAS LA IMPLANTACIÓN DEL PROCESO DE BOLONIA EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ESPAÑOLA</b> <i>Teresa Pérez Cano, Eduardo Mosquera Adell, Daniel Navas Carrillo, Clara Mosquera Pérez y Javier Navarro de Pablos</i>	61
<b>5. BULLYING Y CYBERBULLYING: UNA PERSPECTIVA DE LAS ESTRATEGIAS ACTUALES</b> <i>Belén Bas Megías y María Carmen Martínez-Monteagudo</i>	91
<b>6. CÓMO LA EDUCACIÓN PUEDE CAMBIAR EL MUNDO Y CÓMO EL MUNDO PUEDE CAMBIAR LA EDUCACIÓN</b> <i>María Teresa Blanco Hernández y Ramón Bonell Colmenero</i>	101

## DIVERSIDAD

7. **ANÁLISIS DE INICIATIVAS PEDAGÓGICAS PARA JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**  
*Joanne Mampaso Desbrow y Margarita Alonso Criado* 127
8. **PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LA INCLUSIÓN Y LA CALIDAD EDUCATIVA DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**  
*María Fernández Rivas* 145
9. **ANÁLISIS DE LA CONDICIÓN FÍSICA EN ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y LA RELACIÓN CON SUS HÁBITOS DEPORTIVOS**  
*Raquel Castañares Ávila y Bruno García Tardón* 159
10. **EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN: TRANSFORMACIONES PENDIENTES ANALIZADAS DESDE LAS IDEAS DE JUSTICIA Y ACCESIBILIDAD UNIVERSAL**  
*Mario Toboso Martín, Roberto Feltrero Oreja y Manuel Aparicio Payá* 185

## LENGUAJE Y LITERATURA

11. **SÉ FELIZ APRENDIENDO. METODOLOGÍA NEUROEDUCATIVA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA BASADA EN EL MOVIMIENTO – EMOCIÓN / COGNICIÓN – MOVIMIENTO**  
*Juan Diego Gómez-Escalonilla Torrijos* 199
12. **¿QUÉ TIPO DE LIBRO-ÁLBUM ESCOGEN MADRES Y PADRES? SEXO DEL PROTAGONISTA Y ADVERSARIOS**  
*Marta Larragueta Arribas* 211
13. **INFLUENCIAS EN EL ORIGEN DEL STORYTELLING**  
*Sergio Brabezo Carballo* 227
14. **LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y EL RELATO TRADICIONAL ORAL EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**  
*Olvido Andújar Molina* 243
15. **DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO**  
*Francisco Javier Domínguez Rodríguez y Ascensión Palomares Ruiz* 255



## TECNOLOGÍA

- 16. EL USO DE LAS TIC EN LA BIBLIOTECA ESCOLAR. VALORACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO**  
*Ana M<sup>a</sup>. Porto Castro, Luis Fernando Pérez Méndez, Enelina M. <sup>a</sup> Gerpe Pérez y Cristina Abeal Pereira* 273
- 17. EL USO DE LAS TIC EN LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES. VALORACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO**  
*M<sup>a</sup> Josefa Mosteiro García, Elisa Teresa Zamora Rodríguez, Felicidad Barreiro Fernández y M<sup>a</sup> Dolores Castro Pais* 283
- 18. ESTUDIO SOBRE LA COMPETENCIA DIGITAL DE LOS DOCENTES EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL**  
*Francisco José Ruiz Rey, Rafael Pérez Galán, Daniel Cebrián Robles y Natalia Quero Torres* 297
- 19. EXPERIENCIAS TIC EN ESCENARIOS EDUCATIVOS: LA GAMIFICACIÓN Y LOS VIDEOJUEGOS EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**  
*Elena Carrión Candel e Ignacio Medel Marchena* 311
- 20. ANÁLISIS SOBRE LA IMPLANTACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ENFOQUE HACIA LA REALIDAD AUMENTADA Y REALIDAD VIRTUAL**  
*Mario Fernández y Santiago Delgado* 327
- 21. REALIDAD VIRTUAL Y AUMENTADA EN EL AULA: EL IMPACTO QUE GENERAN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN**  
*Rut Martínez-Borda, Alba García Vega e Iris Barraión Lara* 343

## ESPACIOS Y METODOLOGÍAS

- 22. USO DEL MODELO CCR EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE COMPETENCIA GLOBAL**  
*Eva García-Beltrán, Ángeles Bueno Villaverde y Eva Teba Fernández* 361
- 23. MODELO DE PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE UN CENTRO EDUCATIVO**  
*Jesús Torres, Gisela Cebrián y Ángeles Bueno* 381
- 24. EL ESPACIO TRANSDISCIPLINARIO, UN ESPACIO TRANSFORMADOR DE LA REALIDAD EDUCATIVA**  
*Miguel Ángel Sánchez Pozo y Presentación A. Caballero-García* 395

<b>25. VISUAL THINKING Y CREATIVIDAD</b>	
<i>Miguel Domínguez Rigo</i>	421
<b>26. LA ESCUELA MULTIGRADO EN MÉXICO: EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR</b>	
<i>Montserrat Magro Gutiérrez, Silvia Carrascal Domínguez y Eder Iván Pérez Zárate</i>	427
<b>27. LA PRÁCTICA ETNOEDUCATIVA, LA IDENTIDAD CULTURAL Y LOS ACTORES EDUCATIVOS DE SAN BASILIO DE PALENQUE</b>	
<i>Verónica Martínez Guzmán</i>	441
<b>AUTORES</b>	455

# **PRESENTACIÓN**



## Presentación

La educación se ha convertido en un tema de actualidad. Existe un debate abierto, de extensión global, acerca de cómo las sociedades deben actuar para adaptarse a los cambios sociales y culturales que se están viviendo en décadas recientes. En ese debate, la educación en todos sus niveles (desde la educación infantil hasta la universitaria, y más allá la permanente) parece ser una pieza clave, como conjunto de instituciones que pueden dotar al alumnado de las herramientas para desenvolverse y adaptarse a los cambios.

Sin embargo, la función de la educación no es solo, como podría considerarse con un análisis superficial, la de ir a remolque de las transformaciones que suceden en la cultura y la sociedad, y tratar de recogerlas en nuevos currículos o integrando tecnologías más avanzadas. Al contrario, la educación posee una fuerza que actúa sobre la cultura y la sociedad y de hecho las transforma. La escuela, sin ir más lejos, es un microcosmos de interacciones sociales que sirve de ensayo, a las nuevas generaciones, del macrocosmos en el que se insertarán de adultos. En efecto, aquí no solo se reproducen procesos, creencias, hábitos, etc., en un fenómeno de enculturación bien conocido, sino que también se «ensayan» nuevos modelos culturales pensando en que sean germen de una nueva sociedad. Cuando insistimos a las nuevas generaciones en que reciclen, no estamos reproduciendo un modelo cultural de las generaciones previas, sino que estamos alentando un cambio social, y confiando en que esa nueva generación pueda extenderlo. Los ejemplos podrían ser innumerables, y en este libro se encontrarán muchos de ellos.

De modo que educación, cultura y sociedad conforman una red de lazos bidireccionales que son en la actualidad fuente de inagotable inspiración y de denodada investigación. En el Grupo de Investigación de la Universidad Camilo José Cela que lleva por nombre precisamente «Cultura, Sociedad y Educación» (CSE) llevamos años reflexionando y analizando estas cuestiones desde un modelo interdisciplinar. Hemos recorrido una amplia trayectoria realizando proyectos educativos en interacción con agentes públicos y privados de la sociedad y la cultura, tales como el proyecto Visual Arts in Edu-

cation (VA.E) en colaboración con la Subdirección General de Promoción del Arte del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, y el Proyecto de Educación e Identidad patrimonial (EDUCA\_IP), en el que participan investigadores de diferentes Universidades Nacionales e Internacionales. Con este volumen que presentamos, queremos ofrecer un conjunto nutrido de investigaciones, reflexiones, y experiencias para presentar un panorama actual de la imbricación de la educación en aspectos sociales y culturales.

Hemos dividido el libro en cinco partes, que se dedican a sendas áreas de interés: cambio social, diversidad, lenguaje y literatura, tecnología, y espacios y metodología. En la primera de ellas, se incluyen 6 capítulos que tratan acerca de la educación para la paz, de políticas públicas, de reinserción social, de perspectiva de género, de situaciones de acoso, y de la educación como agente transformador. La lectura de esta parte conduce, pues, a entender el rol de la educación en cada uno de estos ámbitos, que son puntos sensibles y actuales en los que se advierte una correlación clara entre cambio social y cambio educativo.

En la segunda parte, dedicada a la educación y la diversidad, se incluyen 4 capítulos en torno a la inclusión social y cómo el entorno educativo puede favorecerla. Así, se trata acerca de la discapacidad intelectual y alumnos con NEAE, su relación con la educación física, y las ideas de justicia y accesibilidad en personas con diferente capacidad.

La tercera parte recoge 5 capítulos en torno al lenguaje y la literatura. La competencia en comunicación lingüística, como competencia social que es, encuentra un desarrollo claro en instituciones educativas que van desde el ámbito público y formal, hasta el privado y el no formal. La literatura, asimismo, es un campo que sirve de vehículo a la transmisión de estereotipos, valores, discursos, identidades, y toda una gama de ingredientes culturales que lo hacen fértil a los estudios de este tipo. Así, el aprendizaje de lectoescritura, las preferencias sociales sobre libros infantiles, el *storytelling*, el trabajo de la interculturalidad a partir de tradiciones cuentísticas, y el aprendizaje dialógico, se dan cita en esta sección del libro.

La cuarta parte se dedica a la tecnología, terreno cumbre en cuanto a innovaciones educativas en los últimos tiempos, que supone asimismo un ejemplo clarísimo de interacción entre educación y sociedad. Se incluyen 6 capítulos, que tratan el uso de las TIC en bibliotecas escolares, la competencia digital, los videojuegos, la ludificación, y la realidad aumentada y realidad virtual.

Finalmente, una quinta parte se ocupa de los espacios y metodologías en relación con la educación. Los lugares de enseñanza imponen condicionantes y abren posibilidades al mismo tiempo al sistema educativo, y sobre ellos se ejercen metodologías que van y vienen en el tiempo, vinculadas a la concepción que cada sociedad tiene o desea tener sobre el aprendizaje y la educación de sus miembros. De este modo, se incluyen 6 capítulos, que tratan acerca de la educación internacional, el propio concepto de innovación educativa, el espacio transdisciplinario, *visual thinking*, para finalizar con el análisis de dos escenarios educativos en México y Colombia.



Deseamos a los lectores que este libro se les presente como un crisol de ideas fecundas para desarrollar proyectos de educación, innovación o investigación con un sentido interdisciplinar. Los objetivos que se ha marcado nuestro grupo de investigación coinciden con los objetivos de este volumen: confiamos en haber sido capaces de mostrar fielmente este campo de estudio como un ámbito amplio, y haber demostrado que no se puede tratar acerca de la noción de educación sin necesariamente dar la mano a los conceptos de sociedad y cultura.

*GdI CSE. Grupo de Investigación Cultura, Sociedad y Educación  
Universidad Camilo José Cela*



**EDUCACIÓN Y...  
CAMBIO SOCIAL**



# 1. Contribución de la educación geográfica para la paz

*María Teresa Rentería Rodríguez*

*María Evangelina Salinas Escobar*

SUMARIO:

1. Educación para la paz. 2. La geografía. 3. La educación geográfica. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

La paz es una condición necesaria para el desarrollo de los pueblos y de las personas, para llegar a su plenitud. Por esta razón la paz es un entorno de inapreciable valor; la paz es un valor en sí misma. La definición de este concepto «tranquilidad en el orden» que aporta Tomás de Aquino, relaciona dos realidades de las que frecuentemente se carece en nuestras sociedades, cuya estabilidad es variable y depende de varios factores. La tranquilidad es el efecto y el orden la causa. Esta relación se encuentra en diferentes órdenes –social, político, económico, espiritual, etc.–, a diferentes niveles –personal, familiar, comunitario– y en diferentes escalas –local, regional, internacional– que no necesariamente guardan una correlación entre sí; así, se pueden encontrar espacios con un alto nivel de organización y orden, sin encontrar por ese simple hecho, niveles semejantes de realización personal y viceversa.

## 1. EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Si bien es cierto que la educación para la paz de manera más formal se puede ubicar en el siglo XX a raíz de la problemática derivadas de los conflictos bélicos, parti-

cularmente las dos últimas guerras mundiales (Jares, 1999; Acodesi, 2003), también lo es el hecho de que han existido a lo largo de los siglos personas e instituciones que han realizado acciones encaminadas a la estabilidad y el equilibrio entre las sociedades a lo largo de la historia y propuestas que han alimentado el camino hacia el reconocimiento del valor de justicia implícito en la paz<sup>1</sup>.

Una visión integradora de la humanidad y sin distinciones fue defendida desde el siglo XVI por Johann Amos Comenius<sup>2</sup> (1592-1670) quien en su libro *Pansophiae prodromus* (1639) planteó que el objetivo de la escuela es enseñar todo a todos; así, mujeres y discapacitados tenían el mismo derecho que los hombres a educarse (Diccionario Nauta de Biografías, 1996).

Uno de los antecedentes formales de la educación para la paz se encuentra en el desarrollo de la denominada Escuela Nueva (Jares, 1999). Desarrollada en las primeras décadas del siglo XX, propone desde la pedagogía acciones educativas en favor de la paz mundial; sus fundamentos son una visión positiva del ser humano, un enfoque integrador de la enseñanza-aprendizaje y el reconocimiento de la escuela como un derecho. En esta corriente se identifica a María Montessori (1870-1952), médica y pedagoga italiana reconocida como uno de sus principales exponentes (Acodesi, 2003, pp. 20-21), quien defendió que la tarea de la educación es establecer la paz; sin embargo, no es una tarea fácil, pues, de manera más o menos inconsciente, se educa para el éxito, entendido como fin del hombre, como una conquista individual a la que se tendría que llegar aun pasando por encima de los otros. Quizá entre las frases más citadas de Montessori se encuentre la siguiente y va en este sentido: «todo el mundo habla de paz, pero nadie educa para la paz, la gente educa para la competencia y este es el principio de cualquier guerra. Cuando eduquemos para cooperar y ser solidarios unos con otros, ese día estaremos educando para la paz» (citado en González, 2015).

Al igual que Comenius, Montessori argumentó que la educación no se limita a la enseñanza en las escuelas; destacó el papel que juega la formación en la familia para educar constructivamente para conseguir la paz. La educación «es una tarea que requiere esfuerzos de toda la humanidad. Su objetivo debe ser reformar a la humanidad para permitir [el] desarrollo interior de la personalidad humana y para crear una visión más consciente de la misión del género humano y las condiciones actuales de la vida social»<sup>3</sup> (Montessori, s. f., p. 15); ello significa que la educación orientada a «salvar a la humanidad no es en absoluto una tarea sencilla: implica desarrollar la

---

<sup>1</sup> No es posible detenernos ahora en destacados personajes tales como Mahatma Gandhi y su política de no-violencia, o instituciones como la Iglesia con documentos como *Pacem in terris*, *Mater et magistra* de Juan XXIII, o *Populorum progressio* de Pablo VI —entre otros—, los cuales hacen interesantes aportaciones en este sentido. pues rebasaría el propósito de este trabajo; nos limitaremos a apuntar sucintamente algunos hitos para introducir el tema de educación geográfica que nos ocupa.

<sup>2</sup> Pedagogo y escritor checoslovaco, obispo de la secta religiosa Unión de Hermanos Moravos.

<sup>3</sup> Discurso pronunciado el 3 de septiembre de 1936 en el Congreso Europeo para la Paz, realizado en Bruselas, Bélgica.



espiritualidad del hombre, realzar su valor como individuo y preparar a los jóvenes para que comprendan la época en que les toca vivir» (Montessori, s. f.:18).

En la primera mitad del siglo XX diversas contribuciones se realizaron en este sentido, tanto desde la pedagogía, como desde otras áreas, que se consolidaron con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial entre las que destacan la institución de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1945 y en particular de uno de sus organismos, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), enfocada a promover –entre otras cosas– la educación en el mundo; ambas establecen como objetivo prioritario mantener la paz y la seguridad internacional, a través de acciones de fomento de la amistad, la cooperación económica y política (ONU, 1945), y la colaboración entre naciones a partir de la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO, 2018: 8). La preocupación se centraba en la búsqueda de la comprensión internacional y el fomento de los derechos humanos (Acodesi, 2003).

A partir de 1974, «se plantea la necesidad y urgencia de abordar la Educación para el desarme como una respuesta a la carrera armamentista vivida en esta época y la inclusión de la perspectiva de medio ambiente» (Acodesi, 2003:26). A partir de entonces, la UNESCO trabajó para impulsar una educación para la paz, asumiendo un papel protagónico en ese campo.

Algunas de las formas de definir la educación para la paz en la actualidad van desde entenderla como «un proceso educativo basado en la no-violencia<sup>4</sup>, que pretende alcanzar la triple armonía del hombre consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, en orden, a convivir en una comunidad donde los conflictos se regulan por consenso» (Rodríguez, 1995:33).

Diversos estudios señalan que es en la etapa infantil cuando se tiene mayor sensibilidad para la educación para la paz, de ahí la importancia de la educación básica. En este sentido, diversas han sido las iniciativas de instituciones que han aprovechado diversos recursos como las artes visuales para educar a los niños. Un ejemplo es el proyecto ECO, del Ministerio de Cultura, que impulsa la educación de los niños desde los cuatro años en cuestiones medioambientales –mismas que, como se verá más adelante, son fundamentales para la paz– a través de imágenes fotográficas realizadas por artistas para fomentar la observación orientada a la discusión de problemáticas socioambientales que pueden encontrar también en su entorno, evaluando las causas y las consecuencias de las mismas y potenciando su inteligencia y su imaginación para proponer soluciones por extensión. «Eco es una propuesta creada espe-

---

<sup>4</sup> En su origen remite a los aportes de Gandhi. El concepto refiere a una visión positiva sobre el ser humano, las relaciones sociales y la acción humana desde el reconocimiento de su dignidad. El desarrollo de la autonomía, el auto-control y el respeto a la diferencia están en el centro, el conflicto es reconocido como oportunidad del acuerdo. Ha presentado distintos seguimientos (Jares, 1999, p. 69-80).

cialmente para ayudar a los educadores a desarrollar la conciencia ambiental y conductas de conservación del medio a partir de dos líneas de acción: la realización de juegos en el aula y el armado de una muestra artística» (Ministerio de Cultura y Deporte del Gobierno de España). En México, dos han sido las líneas seguidas para este propósito la primera a partir de impulsar la sana convivencia en las escuelas de educación básica desde preescolar, a través del fomento de la armonía, el respeto en el trato a los demás y la resolución tranquila de los conflictos (SEP 2008, 2011). La otra, una propuesta más amplia tiene sus bases en la organización social que consideran también la conservación de los recursos naturales, como lo es el «Colectivo de educación para la paz y los derechos humanos». Esta metodología es perfectamente aplicable a los temas de la educación geográfica y de la educación para la paz.

Por su parte, Johan Galtung– fundador del primer instituto de investigación sobre la paz, el *International Peace Research Institute*– como buen matemático, proponía una fórmula de la paz: «Paz es igual a Equidad multiplicada por Armonía o Empatía y dividida por Trauma por Conflicto» y explicaba: «Equidad como cooperación en beneficio mutuo e igual. Armonía o Empatía es sentir la alegría y también el duelo y sufrimiento del otro. Hay que entender cómo los otros ven la situación» (Galtung, citado en De Prada 2015).

## 2. LA GEOGRAFÍA

Con repetida insistencia –en diversas partes del mundo– se han criticado los contenidos temáticos de la geografía escolar básica, señalando las limitaciones de éstos, al presentarla como una materia puramente descriptiva y no analítica.

Con el paso de los años, los contenidos de esta materia se han ido ajustando cada vez más a lo que los especialistas llaman geografía. En el caso de México, aunque los libros de primaria no definen esta disciplina, los contenidos presentan las ubicaciones de las principales ciudades, ríos y montañas –entre otras cosas– de nuestro país y del mundo, aludiendo a uno de los principios de la geografía que es la localización; pero también se ocupan de sus características físicas y sociales, de las relaciones que se establecen y de sus causas. No obstante que no existe una sola definición de esta disciplina, sí parece existir un consenso entre los geógrafos al señalar el *espacio* como su objeto de estudio.

En efecto, la geografía estudia el espacio, más concretamente, el *espacio geográfico*, donde confluyen tanto los fenómenos físicos como los sociales dándose una influencia recíproca. Por tanto, para esta disciplina el *¿dónde?* es una pregunta fundamental. Al estudiar este espacio, se da cuenta de las grandes continuidades y discontinuidades físicas, concretas: llanuras, montañas, bosques, cultivos, ciudades y pueblos, etc.



Figura 1. La ciudad de Guadalajara, Jalisco y sus alrededores

Fuente: SEP, Libro de texto gratuito, Geografía, Cuarto grado.

Pero también abstractas –sociales, políticas, económicas, etc.–, porque es en el espacio donde finalmente se materializan los proyectos humanos, grandes o pequeños, constructivos o destructivos, susceptibles de identificación en éste. De este modo, la geografía nos presenta espacios con altos niveles de organización como es el caso de muchas ciudades del mundo, y espacios desorganizados o devastados por el uso irracional de los recursos o la guerra. A este propósito, un destacado geógrafo francés titulaba una de sus obras con el sugestivo título: *La geografía: un arma para la guerra* (Lacoste 1977).

En efecto, la geografía aporta un vasto conocimiento estratégico del territorio, del que no parecen percatarse más que los políticos, los militares y los dueños de las empresas transnacionales, pero no la gente común, ni siquiera los académicos o los universitarios, como tampoco los profesores que enseñan geografía. «La dife-

rencia fundamental entre la geografía de los estados mayores y la de los profesores no reside en la gama de elementos de conocimiento que utilizan (...) relieve-clima-vegetación-ríos-población...», sino en el hecho de que los primeros «saben perfectamente para qué pueden servir esos elementos de conocimiento, mientras que los alumnos y sus profesores no tienen la menor idea» (Lacoste, 1977:19-20). A más de cuarenta años de esta observación, no parece que se haya avanzado mucho en este sentido; sin embargo, la geografía juega un papel determinante en el devenir de la historia humana, como sostiene Kaplan (2015) en su obra *La venganza de la geografía*.

Lamentablemente, las implicaciones políticas y las relaciones de poder que aporta el conocimiento geográfico quedan ocultas, aún para los mismos geógrafos, pues no se percatan de la función ideológica que la geografía puede llegar a tener, considerándola como un saber inofensivo neutro o puramente informativo. Al respecto Lacoste afirma:

La proclamación del carácter exclusivamente escolar y universitario de la geografía, que tiene como corolario la sensación de su inutilidad, es una de las falacias más hábiles y graves que han funcionado con mayor eficacia. (...) Es sorprendente verificar hasta qué punto se descuida la geografía en unos medios que no obstante, están preocupados por descubrir todos los engaños y denunciar todas las alienaciones (1977:19).

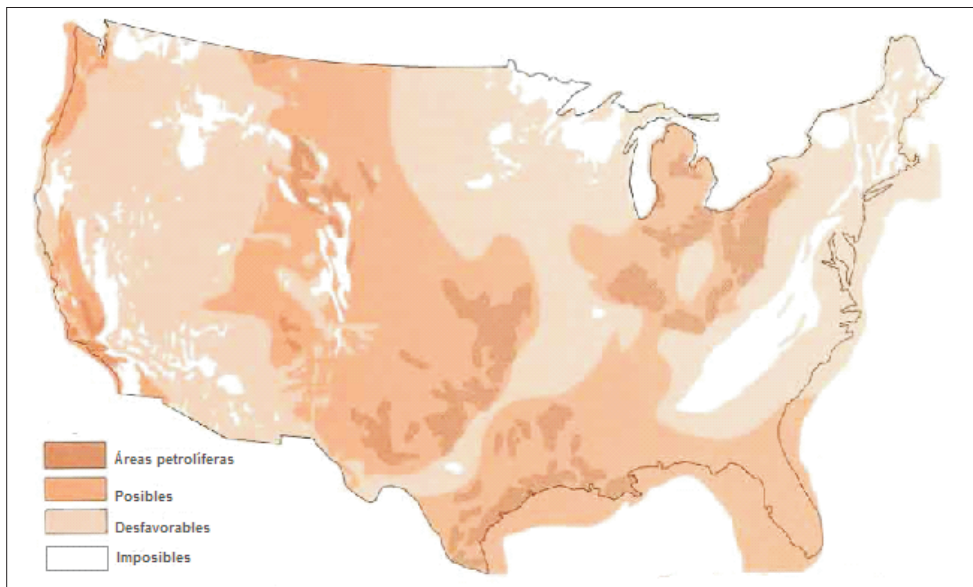


Figura 2. Áreas potenciales de producción de petróleo en Estados Unidos

Fuente: P. Haggett (1994), *Geografía, una síntesis moderna*.

La geografía, apoyada en la cartografía, puede mostrar en un primer nivel de representación –por tratarse de cosas materiales exclusivamente–, las discontinuidades espaciales de un contexto físico natural –áreas forestales y deforestadas, ríos incontaminados (difícilmente) y contaminados; desequilibrios ecológicos en general–, o las devastaciones territoriales producidas por los fenómenos naturales como los climatológicos, o las generadas por la guerra.

Existe un segundo nivel de representación cartográfica de lo físico y lo inmaterial a la vez, que implica un mayor nivel de abstracción; es decir –y ahora más que nunca– el contexto físico de las flagrantes inequidades sociales producidas desde el campo de las ideologías que tienen un correlato en el espacio: chabolismo, *ghetos*, confinamientos sociales, o la provisión de servicios públicos, etc.

De este modo, la expresión cartográfica –fruto de la investigación y de la reflexión geográficas– es una excelente herramienta para hacer visibles esas clamorosas desigualdades espaciales y los desequilibrios territoriales, que son manifestación –tantas veces, pero no exclusivamente– de una lógica neoliberal. Así pues, en nuestra disciplina existen diversos estudios empíricos denominados según el fenómeno investigado: geografía de la pobreza, geografía de la delincuencia, geografía de género, etc., y obviamente, los que tienen que ver con las cuestiones físicas: geografía de los climas o climatología; geografía de la flora o botánica; edafología o geografía de los suelos, etc.

Finalmente, un tercer nivel de abstracción correspondería a la representación del campo inmaterial de las ideas. En este nivel no se pueden ver físicamente los límites, pues corresponden a posicionamientos políticos, religiosos, culturales o de cualquier otra índole que, por tratarse de valores, ideas, actitudes o preferencias solo pueden ser cartografiados rescatando las opiniones, percepciones o creencias de las personas que habitan ese espacio. De este modo se obtienen, por ejemplo, los mapas de preferencias políticas, religiosas o culturales, donde las líneas limítrofes son solo imaginarias, pero que encierran, sin embargo realidades intangibles.

### 3. LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

Si la paz es la condición *sine qua non* para la autorrealización de personas y pueblos, tendría que ocupar un lugar preeminente en la educación tanto formal como informal y todas las ciencias deberían contribuir a este objetivo común buscado directa o indirectamente. ¿Cómo podría hacerlo la geografía? ¿Cuál sería su contribución? La educación geográfica se muestra como una respuesta obligada, a partir de la naturaleza de la geografía y de sus características propias, la cual es solo un aspecto de la educación de una persona, porque educar es formar a un ser humano de tal manera, que habitualmente tome las mejores decisiones con relación a sí mismo y a las demás personas, incluidas, obviamente, las que afectan a la sociedad y al medio ambiente natural, pues éstas afectan al bienestar de las personas.

Educación geográficamente no es, evidentemente, la memorización de los recursos naturales y antrópicos con los que cuenta un territorio –recordar estos datos es más bien una consecuencia de haberlos analizado–; es mucho más que eso: es conocer la realidad que nos circunda local y globalmente; es ubicarse en un espacio y desenvolverse en él mediante el conocimiento de sus recursos naturales y culturales, y de las relaciones que se dan entre éstos; es conocer el territorio con sus potencialidades y sus carencias. Este conocimiento es fundamental para desarrollar el *sentido de lugar* (Tuan, 1999) por el que se establece una relación con el territorio que implica a la persona, que le lleva a apreciarlo y a cuidarlo, pues *no se puede amar lo que no se conoce*. Estas son las bases de una recta ordenación del territorio que conduce a una explotación sustentable de los recursos para el sostenimiento de sus habitantes. Saber lo que se tiene y lo que no se tiene para el sostenimiento de la vida, facilita la previsión y a la provisión de los satisfactores necesarios, lo que conduce a la tranquilidad dentro de un ordenamiento territorial: estos son los principios de la paz.

La ciencia geográfica puede aportar, siguiendo una ya larga trayectoria investigadora, una visión integradora como forma de entendimiento de los problemas ambientales surgidos de la cada vez más conflictiva relación naturaleza-sociedad, y emergentes de unas estructuras espaciales subyacentes. Comprensión de los problemas ambientales que son la base para abordar los procesos y formas de organización del espacio geográfico, de las sociedades humanas sobre el territorio. Y todo ello tanto a nivel global como local y sin perjuicio del reconocimiento del enfoque multidisciplinar para la problemática medioambiental (García Ballesteros, 2000:102).

Así pues, educar geográficamente no se limita al análisis espacial de los aspectos puramente físicos del espacio, sino relacionarlos con sus causas que pueden tener un origen político, histórico, social, etc., lo que reclama una formación más amplia en estos aspectos y otros más como el filosófico para llegar a una más completa comprensión de las relaciones espacio-sociedad. Particularmente es importante la formación ética en orden a una correcta formación de la conciencia para tomar las decisiones correctas que busquen el mayor bien posible para las personas y para el medio ambiente. La ética es por tanto, el fundamento de la actuación en todos los campos, pero la recta actuación es decisión de cada persona; de ahí la imperiosa necesidad de formar la conciencia, que es, en definitiva, el juicio de la razón práctica donde se delibera acerca de la conveniencia o inconveniencia de un acto en vistas al mayor bien; donde se dirime entre lo justo y lo injusto; allí, donde el límite que separa la bondad de la maldad, es sumamente fino, donde «la línea divisoria entre el bien y el mal pasa por el corazón de cada ser humano» (Solzhenitsyn 1974:148); donde finalmente se decanta el actuar en un sentido o en otro.



En otro orden de ideas, juegan un importante papel educativo las jornadas de trabajo de campo, en las que se pueden apreciar los distintos tipos de paisajes producto de las interrelaciones particulares de cada región—y aprender, mediante su contemplación a interpretarlos y a valorarlos.

La impronta del paisaje se muestra a nuestros ojos como un documento excepcional, un palimpsesto en el que convergen de manera bien expresiva y didáctica el soporte físico y la acción antrópica. La lectura del paisaje comporta un «diálogo con la cultura». (...) Ahora bien, la vivencia y el entendimiento del paisaje exigen saber mirar y sentir su riqueza multidimensional a través de una contemplación detenida y profunda. Nos advertía Unamuno a principios de este siglo que nuestros paisajes estaban en parte por descubrir por falta de observaciones sabias y artísticas que los revelen o «refinen a nuestros ojos». Y añadía «los educados al mirarlos sacarán mucha mayor sustancia de belleza que los incultos... (Cabero, 2000:15).

Saber «dialogar» con el paisaje físico o cultural significa haber desarrollado una cierta sensibilidad que se adquiere en buena medida por la adquisición de una cultura humanista. Se necesita aprender a mirar para descubrir las potencialidades y oportunidades, así como las debilidades y amenazas que éste encierra. El saber geográfico ayuda a abordar la problemática del territorio con una visión integradora, dado que proporciona un conocimiento clave del entorno —no solo físico, sino también social— coadyuvando a la consecución de un «desarrollo territorialmente equilibrado y socialmente justo» (Troitiño, 2006: 20), porque sin justicia no hay paz, independientemente del campo del que se trate: personal, familiar o social y a cualquier escala: local, nacional o internacional.

Y dado que la sociedad es un reflejo de la familia y ésta a su vez, un reflejo de las personas que la conforman, el estudio de la persona, de la familia y de la sociedad debe ocupar un lugar relevante en la formación, tanto de los alumnos como de los maestros, pues de otro modo, es imposible construir la paz sin una adecuada comprensión de estas realidades. En este sentido, la adquisición de una cultura humanista por parte de los geógrafos, que incluya los campos antes señalados —sociológico, filosófico, antropológico, histórico, político y cultural— es imprescindible para dimensionar correctamente las problemáticas existentes y sus posibles soluciones.

Es necesario que los educadores, a su vez, reciban una continua capacitación, mediante programas de formación geográfica y cultural que los mantenga actualizados estas cuestiones, así como de los métodos de enseñanza, y que realicen sesiones que les permitan revisar su propio trabajo, retroalimentarse y enriquecerse con la experiencia de los demás, pues en ellos recae especialmente la responsabilidad de la integración de los programas de educación ambiental, en los programas la educación convencional y no convencional de los que se espera grandes frutos (INRP-UNESCO,

1996:11). Finalmente, es muy importante la implementación de medidas que hagan posible que todo este aprendizaje trascienda los ámbitos escolares y llegue al resto de la población, utilizando diferentes recursos, como los espacios públicos para difundir estos conocimientos, entre los que podrían destacarse los parques y las plazas (Marchese, 2005:23-24).

A esa primera pregunta *¿dónde?*, le sigue otra no menos importante: *¿por qué?* En efecto, si la geografía es una disciplina científica, tratará de dar con las causas de esos fenómenos físicos o sociales como se ha señalado con anterioridad. Es por esta razón por la que la geografía tiene mucho que decir no solo en los planteamientos empíricos de la materialidad del espacio, sino también desde la reflexión teórica que da cuenta de esas inequidades espaciales; es por eso que se interesa igualmente por los planteamientos ideológicos que los ocasionan. Soja afirma que «las relaciones de poder y disciplina se inscriben en la espacialidad aparentemente inocente de la vida social»; y dado que no existen las ciencias neutras, «las geografías humanas se cargan de políticas e ideologías» (Soja, 1989:6).

De este modo, las diferencias de las condiciones físicas de las viviendas responden a causas económicas, que a su vez tienen un origen ideológico. Así pues, los contrastes socioeconómicos que se encuentran en muchas ciudades del mundo responden en buena medida al liberalismo, la ideología dominante en nuestros días, que tiene como base el individualismo, el cual, hunde sus raíces en el egoísmo, cuyos estragos se perciben en los distintos órdenes económico, político y social; baste recordar la última crisis económica global de 2008, producto de una ambición sin límites (Ferguson 2010), que afectó a millones de personas, y a un elevado número de ellas, las dejó literalmente en la calle. En esta misma línea se encuentran las decisiones de los políticos que muchas veces ceden ante intereses económicos espurios, negociando lo innegociable como los recursos de la nación o la paz del orbe; los desórdenes sociales que violentan la naturaleza de las cosas. Sobre estas bases es imposible construir la paz.

Una elocuente imagen del fotógrafo brasileiro, Tuca Vieira –que ilustra estas discontinuidades, cuyos poderes «simbólico y didáctico (...) prevalecen con su gramática visual simple y directa» (Jiménez 2015)–, capta la favela de Paraisópolis, una de las más grandes de Brasil, con más de 70,000 habitantes, junto a los apartamentos e instalaciones deportivas de lujo del barrio de Morumbi –uno de los más pudientes de Sao Paulo–<sup>5</sup>, es la viva imagen de «las brutales desigualdades económicas y sociales» (Jiménez 2015) generadas por esta ideología tan nociva como pertinaz. El valor de esta imagen radica en la elocuente contigüidad espacial que deja al descubierto esas dos realidades socioeconómicas contrapuestas.

---

<sup>5</sup> Este barrio se hizo famoso por rodarse allí en 1995 la telenovela «La próxima víctima» que se transmitió en todo el país por la televisión nacional Globo.





Figura 3. Vista aérea de la favela Paraisópolis y del barrio de Morumbi, Río de Janeiro

Fuente: Foto: Tuca Vieira.



Figura 4. Favela de Paraisópolis y barrio de Morumbi, Sao Paulo

Fuente: Foto: tenacarlos.wordpress.com.

#### 4. CONCLUSIONES

La geografía aporta un enorme caudal de conocimiento del espacio físico y social de nuestros entornos, de enorme valor estratégico en el planteamiento de los objetivos del desarrollo y del establecimiento de las relaciones de poder entre las diversas entidades política del mundo, del que tienen que estar conscientes los profesores para transmitirlo adecuadamente a sus alumnos, ya que juega un papel fundamental en la consecución y difusión de la paz en el orbe. Por tanto, los contenidos curriculares de la geografía, tanto de los niveles básico, medio y superior, deben incluir esta perspectiva y alertar sobre los peligros que encierra una enseñanza al margen de las relaciones de poder que determinan el rumbo de las naciones.

Dada la compleja problemática política, económica y social que tiene una clara incidencia en el espacio, así como en la persona, la familia y la sociedad, la principal aportación de la geografía consiste precisamente en ocuparse del estudio de las implicaciones espaciales de las ideologías imperantes en el plano físico concreto –como los desajustes medioambientales– como en el social, político o cultural, cuyas problemáticas son susceptibles de cartografiarse, y en las que la persona, la familia y las comunidades deben ocupar un lugar destacado en la formación geográfica.

Para educar geográficamente, hay que insistir particularmente en la formación ética, y más concretamente en la formación de la conciencia, aspectos que rebasan el objeto propio de la geografía, pero ineludiblemente unidos a ella.

#### 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACODESI (2003). *Hacia una educación para la paz. Un estado del arte*. Bogotá: Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia.
- CABERO DIÉGUEZ, V. (2000). «Prólogo» en Aramburu Ordozgoiti, Francisco: *Medio ambiente y educación*, Madrid: Síntesis.
- DICCIONARIO NAUTA DE BIOGRAFÍAS (1996). Colombia: Ediciones Nauta.
- GARCÍA BALLESTEROS, A. (2000). «La cuestión ambiental en la geografía del siglo XX» en *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, Vol. 20, Madrid, pp.101-114.
- INRP-UNESCO (1996) (Instituto Nacional de Investigación Pedagógica, Sección de Ciencias y Medio Ambiente, Ministerio de Educación de Francia). *Educación ambiental: principios de enseñanza y aprendizaje*, Ediciones UNESCO-Los libros de la Catarata, Madrid.
- JARES, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- KAPLAN, ROBERT D. (2015). *La venganza de la geografía*, Madrid: RBA Libros.
- LACOSTE, Y. (1977). *La geografía: un arma para la guerra*, Barcelona: Anagrama.

- MARCHESE, G. S. (1995). *Educación ambiental en las plazas: propuestas para trabajar en un entorno cercano*. Ed. Homo Sapiens, Rosario (Argentina).
- MONTESORI, M. (S/F) *Educación y Paz*. Serie Montessori, Vol. 10. Barcelona: Montessori-Pierson Publishing Company.
- RODRÍGUEZ, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-Tau.
- SEP (2008). *Programa educativo de prevención escolar. Cuaderno de actividades: educación preescolar, tercer grado*. México D.F.: Comisión Nacional de libros gratuitos.
- SEP (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Campo formativo: desarrollo personal y social*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2016). *Geografía, Cuarto Grado*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SOJA, E. W. (1989). *Postmodern geographies: the reassertion of space in critical social theory*, London: Verso.
- SOLZHENITSYN, A. (1973). *Archipiélago Gulag: 1918-1956 Ensayo de investigación literaria*, Barcelona: Plaza y Janés Editores.
- TROITIÑO VINUESA, M. Á. (2006) «Ordenación del territorio y desarrollo territorial: la construcción de las geografías del futuro», en *Geocalli, Cuadernos de Geografía. Desarrollo Territorial y Paisaje*, Año 7, Núm. 14, septiembre, Dpto. De Geografía y Ordenación Territorial, Universidad de Guadalajara.
- TUAN, Y.-F. (1999). *Topofilia*, Barcelona: Melusina.
- UNESCO (2018). *Textos fundamentales*. Edición, 2018 que contiene los textos y modificaciones aprobados por la Conferencia General en su 39° Reunión, París, del 30 de noviembre al 14 de diciembre de 2017, París: Unesco.

## Otras fuentes

- COLECTIVO EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS. <http://www.cepazdh.org/wp/>
- DE PRADA, P. (2015). Entrevista a Johan Galtung en «Contrapoder», 4 de mayo, País\_Vasco\_6\_383971621. Consultado el 2 de octubre de 2018.
- FERGUSON, Ch. (2010). Productor, escritor y director del documental «Inside job», Coproducción de Audrey Marrs, Filme Sony Pictures Classics, (V.O.S. Español).
- FOTOGRAFÍA: DANY13 (CC). Una favela en el centro de Río de Janeiro. <https://www.google.com.mx/search?q=im%C3%A1genes+de+chabolas+brasil&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKewjzqYfOoqzUAhUp5oMKHSsKBtwQ7AkIQQ&biw=1280&bih=590#imgdii=r-AINlrrGvnLxM:&imgcr=5tOR5iBM5mGwGM>: Consultado el 7 de junio de 2017.
- GONZÁLEZ RUIZ, C. (2015). «Educar por competencias y educar para la paz, ¿un binomio posible?», lunes 16 de noviembre. Consultado el 15 de septiembre de 2018. <https://educarcomoalternativa.blogspot.com/2015/11/educar-por-competencias-y-educar-para.html>

JIMÉNEZ, Y. (2015). «Historia de una desigualdad visible» en *El mundo*, 26 de enero, consultado el 7 de junio de 2017.

<http://www.elmundo.es/internacional/2015/01/25/54c0eb8a268e3e176b8b457c.html>

MINISTERIO DE CULTURA Y DEPORTE DEL GOBIERNO DE ESPAÑA (S/F).

<http://www.culturaydeporte.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/promociondelarte/recursos-artes-visuales/milpalabras-kiteco/mil-palabras-Espana.html>, consultado el 31 de mayo de 2017.

NACIONES UNIDAS (1945). Carta de las Naciones Unidas y Estatuto de la Corte Internacional de Justicia. Consultado el 17 de diciembre de 2018. <http://www.un.org/es/charter-united-nations/index.html>

TENA, C. (2014). «Millones de personas carecen de vivienda» El blog de Carlo, consultado el 7 de junio de 2017.

<https://tenacarlos.wordpress.com/2014/09/23/millones-de-personas-carecen-de-vivienda-en-brasil/>

## **2. El compromiso y liderazgo de los grupos de investigación relacionado con la política pública en educación. Su impacto en las sociedades públicas y del conocimiento**

*Belinda Izquierdo García*

### SUMARIO:

1. Introducción. 1.1. ¿Qué son las políticas públicas? 2. Diagnóstico. 2.1. Datos generales del estudio. 3. Discusión y propuestas. 3.1. A manera de discusión. 3.2. Propuesta. 4. Referencias bibliográficas.

### **1. INTRODUCCIÓN**

Partimos de dos premisas. La primera corresponde al concepto y estatus de cuerpos académicos (CA). Referido por la Secretaria de Educación Pública (2015).

Los CA en las universidades públicas, estatales y afines comparten una o varias Líneas de Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC) (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinares así como un conjunto de objetivos y metas académicas comunes. Adicionalmente sus integrantes atienden Programas Educativos (PE) en varios niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales. Su estatus se determina por la clasificación:



## **Consolidado**

Cuenta con productos académicos reconocidos por su buena calidad y que se derivan de LGAC/LIADT/LILCD consolidadas.

Los integrantes del CA cuentan con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos.

La mayoría de los integrantes cuenta con el Reconocimiento al Perfil Deseable, tienen un alto compromiso con la institución, colaboran entre sí.

## **En Consolidación**

El CA cuenta con productos académicos reconocidos por su buena calidad y que se derivan del desarrollo de las LGAC/LIADT/LILCD que cultivan.

Los integrantes participan conjuntamente en LGAC/LIADT/LILCD bien definidas.

Por lo menos la tercera parte de quienes lo integran cuenta con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos.

La mayoría de los integrantes cuentan con reconocimiento al perfil deseable.

El CA cuenta con evidencias objetivas respecto a su vida colegiada y a las acciones académicas que llevan a cabo en colaboración entre sus integrantes.

El CA colabora con otros CA

## **En Formación**

Los integrantes tienen definidas las LGAC, LIADT o LILCD que cultivan

El CA tiene proyectos de investigación conjuntos para desarrollar las LGAC/LIADT/LILCD.

PEI CA tiene identificados a sus integrantes.

El CA ha identificado algunos CA afines, y de alto nivel, de otras instituciones del país o del extranjero con quienes desean establecer contactos.

Como segunda premisa se retoma el objetivo general de la «Red de estudios de educación Superior en México» (Resiedu 2015) que a la letra dice:

Dada la importancia de las Políticas Públicas se explica por qué y bajo qué circunstancias éstas constituyen un factor decisivo en el campo educativo para favorecer la transformación social y por consecuencia la competitividad en la sociedad del conocimiento de las Universidades Públicas en México (...)

Asimismo el concepto «modos colectivos de producción». La producción del conocimiento a nivel internacional hacia finales del siglo XX experimenta fuertes transfor-

maciones. Existen diferentes teóricos que expresan sus experiencias, al respecto Gibbons M. (2000) refiere a Ziman: Hace un análisis interesante de los cambios que ha sufrido lo que él denomina el modo académico de producción de conocimiento. Su argumento central es que la epistemología de la ciencia está directamente vinculada a la sociología, principalmente en el nivel de las prácticas de investigación.

Se ha reconocido, y en cierta forma aceptado, que los principios regulatorios de la ciencia académica son un componente importante de su *ethos*<sup>1</sup>. Este *ethos* académico está directamente vinculado a aspectos sociológicos. Sin embargo, este conjunto de principios es más que algo sencillamente cultural y representan una especie de tipo ideal sobre el modo de producción del conocimiento. Lo que interesa resaltar aquí es que la ciencia verdadera -lo que Ziman denomina *real science*-, incluso aquella que se desarrolla en las universidades, se desvía cada vez más del modo académico establecido por mucho tiempo.

Han surgido aspectos como derechos de propiedad intelectual, propuestas de proyectos y financiamientos, programas dirigidos, investigadores contratados, redes globales, equipos y centros interdisciplinarios y evaluación del desempeño de la investigación, sobre lo que uno se pregunta dónde encajan las nuevas prácticas en el *ethos* académico.

Esto ha llevado a varios autores a afirmar que en efecto la investigación académica es complementada o invalidada por un «nuevo modo de producción del conocimiento», lo que implica un cambio estructural radical en muchos aspectos del modelo que hasta ahora ha sido denominado como ciencia académica. Lo que evidencia que cada vez es más difícil para los científicos adecuarse al esquema mertoniano<sup>2</sup> en sus interacciones. La ciencia académica emergió hace 200 años como un modo específico de producción de conocimiento. Esto ha sido un proceso histórico en el que los cambios en las prácticas sociales de los científicos han afectado sus prácticas intelectuales y viceversa.

El autor Gibbons, *et al* refiere:

---

<sup>1</sup> Palabra griega que significa «*costumbre y conducta*» De *ethos* deriva el término *ética*, que es el estudio de la actividad o conducta humana en relación con los valores. El *ethos* refiere al modo de comportamiento o rasgos de la conducta humana que forman su personalidad y su carácter. Desde la antigüedad los griegos se interesaron por la filosofía y el estudio del ser humano como persona, entendiendo la *ética* como un modelo de conducta.... Fuente: <http://quesignificado.com/ethos/>

<sup>2</sup> Merton Robert refiere que el modelo mertoniano afirma que el científico comparte con sus colegas los resultados de su labor personal, razón por la cual estos logros dejan de ser exclusiva propiedad intelectual en contraste con otra comunión informativa, los científicos sostienen una actitud crítica hacia la investigación de sus colegas, y ello da lugar a debates y discusiones de diverso género.

Tabla 1. *Características del Modo 1 y Modo 2 de producción de conocimiento*

Modo 1 Modelo lineal	Modo 2 Modelo no lineal
Problemas definidos en el ámbito académico.	Se produce en un contexto de aplicación
Es disciplinario.	Es transdisciplinario.
Formas de organización regidas por las normas de la ciencia.	Es heterogéneo y se da en formas de organización diversas.
No es responsable socialmente.	Es responsable socialmente y reflexivo (valores e intereses de otros grupos).
Se transmite en formas de publicación académica.	Control de calidad (dimensiones cognitivas sociales, económicas, ambientales y políticas)
Validado y evaluado por la comunidad de especialistas	

Fuente: Gibbons. (1999).

Desde otra mirada teórica, Izquierdo G. (2015) analiza a los modelos de producción, encaminados a ver las formas de realizar actividades de investigación en su conjunto, con liderazgo transdisciplinario incluyente, activo y transformador, basado en una cultura de valores cognitivos, heurísticos y axiológicos; en otras palabras considera «un grupo de académicos», llámese docentes, investigadores o profesor-investigador, los cuales se reúnen para un fin común, compartiendo entre colegas sus experiencias y labores científicas, dedicados a construir, generar y aplicar conocimiento con calidad, en favor de las sociedades, entre ellas la del conocimiento derramándolos a los sectores productivos, de acuerdo a sus líneas de investigación y la demanda de la misma población.

Destaca Ziman, «son la colectivización de los modos de acción». Esto dice la esencia del concepto. La generación y aplicación del conocimiento nos traslada a conocer el número y calidad de producción científica, entendida esta como el número de libros, capítulos de libro, artículos en sus diferentes formas de publicación; también las participaciones en eventos nacionales e internacionales; integración en redes de colaboración, estableciendo convenios o bien otras opciones bajo los ordenamientos jurídicos correspondientes; igualmente la propiedad intelectual, ya que es uno de las más ponderadas para los programas de evaluación del desempeño.

La vinculación es una de las esencias principales para emerger en el desarrollo de los contextos externos, se considera una de las estrategias de mayor relevancia para la transferencia de conocimiento.



El comportamiento social es una de las variables de mayor relevancia, tenerlas presentes es ineludible en los procesos de colectivización intelectual y transferencia de conocimientos, por varios aspectos, entre ellos los movimientos de mercado, finanzas basada en rendición de cuentas y economía. Factores que influyen en los grupos de investigación y su producción intelectual.

Aunado a lo anterior, exploramos el concepto de «política», en el sentido estricto de la palabra se determina: la política (del latín *politicus* y esta del griego antiguo *πολιτικός* 'civil, relativo al ordenamiento de la ciudad o los asuntos del ciudadano), se considera una rama de la moral, es el ejercicio del poder; también se considera un arte de gobernar que trata de la organización y administración de un Estado. Es una guía de acción sustentada en acuerdos y decisiones.

Los tres componentes principales de cualquier política son: los principios que la orientan (la ideología o argumentos que la sustentan); los instrumentos mediante los cuales se ejecuta (incluyendo aspectos de regulación, de financiamiento, y de mecanismos de prestación de las políticas) y los servicios o acciones principales que se llevan o deberían llevarse a cabo de acuerdo a los principios propuestos.

### 1.1. ¿Qué son las políticas públicas?

Chandler y Plano (2012) al respecto mencionan: Las Políticas Públicas son las acciones de gobierno, es una acción emitida por este a corto plazo, busca cómo dar respuestas a las diversas demandas de la sociedad, se pueden entender como uso estratégico de recursos para aliviar los problemas nacionales. Tienen que ver con el acceso de las personas a bienes y servicios. Consisten, *precisamente, de reglas y acciones que tienen como objetivo resolver y dar respuestas a la multiplicidad de necesidades, intereses y preferencias de grupos y personas que integran una sociedad.*

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE 2011) menciona cómo diseñar las políticas públicas:

1. A través de diagnósticos que orientan el diseño y la operación de las políticas.
2. Análisis de cobertura, calidad y equidad.
3. De federalización educativa.
4. De la política de financiación educativa.
5. Sobre las reformas educativas.
6. El papel de los actores en las políticas educativas y la participación social
7. El papel de los actores en la política pública.

En la década de los noventa y derivado del análisis realizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación de Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

(CONACYT) (2014) destacaron la situación que prevalecía dentro del Sistema Nacional de Educación Superior y se encontró que un alto porcentaje de profesores de carrera de las Universidades Públicas Estatales no contaba con el nivel académico adecuado (doctorado), ni articulado en las tareas de investigación (Cuerpos Académicos).

Bajo esta situación CONACYT puso a disposición de la comunidad Científica y Tecnológica y del público en general toda la información disponible sobre las políticas y programas en Ciencia y Tecnología del Gobierno Federal de manera que puedan ser analizadas y evaluadas tanto para fines de estudio como para fines de formulación de observaciones, recomendaciones y aportaciones al diseño de programas del Sector Ciencia y Tecnología.

Asimismo el programa para el mejoramiento a profesores (PROMEPE), diseñado para mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo, fomentando el desarrollo y la consolidación de los Cuerpos Académicos (CA), reconoció que la calidad de la educación superior es función de múltiples factores, entre estos quizás el más importante es el Profesorado de Tiempo Completo (PTC).

Recapitulemos, el tema central del análisis son los modos colectivos de producción en los grupos de investigación, denominados cuerpos académicos, establecidos en la connotación de la política de PRODEP, han hecho lo propio, con los recursos necesarios, obtenidos principalmente por financiamiento a través de redes de colaboración; aplicando a las convocatorias expuestas por la misma Secretaría de Educación.

En el mismo orden efectivamente las políticas encaminadas a fortalecer a los grupos de investigación son necesarias. Sin embargo los cambios en la forma en que se produce el conocimiento científico las han permeado y esta situación se debe a factores tanto externos como internos. Entre los primeros se incluyen las presiones políticas, económicas e industriales que actúan cada vez con mayor fuerza sobre la comunidad científica. Los segundos, que son igualmente importantes, se deben a que la ciencia es un sistema dinámico y no una caja negra pasiva. Tiene que adaptarse socialmente a las tensiones acumuladas que se generan en su interior como resultado del rápido progreso científico y tecnológico.

En ese tenor, desafortunadamente, las gestiones de entrega de financiamiento federal se han visto trastocadas por los mismos gobiernos estatales, es decir, los recursos financieros no llegan a los grupos de investigación en los momentos precisos de las actividades de los planes y compromisos contraídos, hasta los extremos de que se han subsidiado por la colaboración de los mismos miembros de los CA. Situación que desmoraliza y desmotiva seguir aplicando a las convocatorias. Entrelazando a los modos colectivos de producción y su relación con la política pública, soslaya por las determinaciones que se realizan en la cúspide de las organizaciones donde se establecen, es decir, las políticas se estructuran en organismos de decisiones, para efectos de educación en México es la Secretaría de Educación (SEP) que a través de sus programas exigen a los grupos de investigación el cumplimiento de las actividades consignadas en los planes, así como fortalecer el cumplimiento de los indicadores

universitarios. Para realizar dichas actividades se solicitan los recursos financieros, pero, con frecuencia no se distribuyen en tiempo y forma. Sin embargo los esfuerzos de los grupos de investigación reconocen las conveniencias en elevar los indicadores de evaluación. Con base en lo anterior termino este párrafo resumiendo en una problemática: en México se dificulta equiparar los elementos sustanciales del concepto «política», por la inexactitud de principios, orientados a grupos interesados en sus acciones como tales, y no a una ideología común, de la misma forma es distante la instrumentación y regulación de financiamiento, por los manejos de los mismos y la atención a la llamada operación de la política que inciden los modos colectivos de producción de los grupos de investigación en las universidades públicas de México.

Con el fin de contribuir al análisis de la dinámica de los CA, se retomó la investigación «Modos colectivos de producción del conocimiento en Universidades públicas estatales (UPEs)» que es un estudio realizado por la «Red de estudios de educación superior, donde participamos ocho universidades mexicanas y cuatro extranjeras» (RESIEDU, 2014-2016), sustentado en el objetivo general que a la letra dice:

Dada la importancia de las Políticas Públicas se pretende explicar por qué y bajo qué circunstancias éstas constituyen un factor decisivo en el campo educativo para favorecer la transformación social y por consecuencia la competitividad en la sociedad del conocimiento de las Universidades Públicas en México.

El referido estudio lo integraron diferentes variables de acuerdo a las funciones universitarias, entre ellas la de investigación, misma que se plasma en el presente estudio a manera de reflexión, cuyo objetivo versa en lo siguiente: la finalidad es hacer un diagnóstico del estado actual de los grupos de investigación (CA), permitiendo un mayor conocimiento sobre el impacto que ha tenido la política pública del PROMEP. Encontrándose el siguiente:

## **2. DIAGNÓSTICO**

La población total del marco muestral se dividió en tres estratos: Consolidados, En consolidación y Formación. Se realizaron dos cálculos del Tm con un error de 3% y 4%, seleccionando el segundo, resaltando una confiabilidad del 95% y un error del 4%, obteniendo un tamaño de muestra total de 620 sujetos a encuestar.

### **2.1. Datos generales del estudio**

En términos generales se encontró que las mujeres son más jóvenes que los hombres, es decir, las edades del género masculino se encuentran entre los 29 y 76 años,

hallando una persona de 85 años. Para el grupo de mujeres el rango de edad va de 26 a 72 años, identificada una mujer de 77 años. Las edades promedio en estos grupos son de 49.4 y 47.8, respectivamente.

Proporción de distinciones. Se encontró que, del total de académicos estudiados, el 52% dice no pertenecer al SNI, de los cuales el 85% dice ser Promep. Del total de académicos (628), solo el 44% cuentan con Promep y SNI.

En el tema de las distinciones, del total de encuestados menos del 30% la obtienen; es indiscutible el resultado, sin embargo hay que destacar que la mayoría de los sujetos de medición se dedican a la docencia y sus implicaciones, lo cual les exige tiempo y dedicación para ello, por otro lado, pertenecer al S.N.I se demanda tiempo y entrega a la investigación, a la elaboración de patentes, entre otros productos científicos.

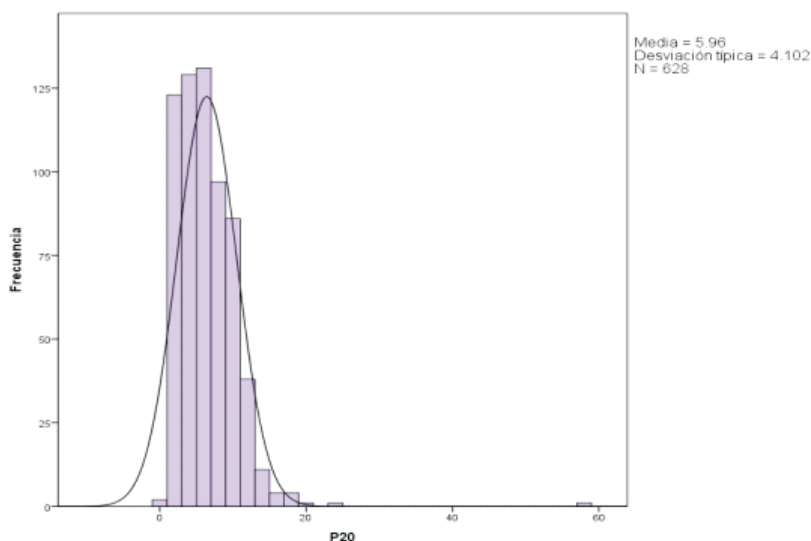


Figura 1. Número de años en el CA

Fuente: Investigación propia (2014).

Los encuestados tienen un promedio de 5.9 años como integrante de su cuerpo académico, pero la mayoría de ellos tienen entre 5 y 10 años en él.

Como se demuestra en la gráfica el rango es determinante para profundizar en la dinámica de la producción del conocimiento, los reconocimientos y la movilidad de los mismos.

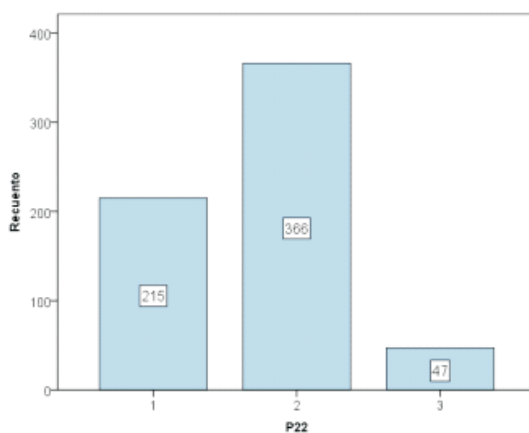


Figura 2. Origen de los cuerpos académicos

Fuente: Investigación propia (2014).

Del total de encuestados, 215 respondieron 1, donde decían que el grupo de investigadores existía desde antes (independientemente) de la política PROMEP; 366 respondieron que el grupo se conformó en el marco de la política de PROMEP y los 47 restantes respondieron que no sabían.

Tabla 2. Impacto de los elementos en el desarrollo y fortalecimiento de su CA

	En contra	No intervienen	Favorecen
1 El compromiso de los integrantes	37	59	532
2 Decisiones institucionales	101	247	280
3 El conocimiento de la política y los procedimientos para obtener recursos	56	123	449
4 Trayectoria profesional de los integrantes	11	47	570
5 Liderazgo	19	129	489
6 Financiamiento	58	143	427
7 Los mecanismos rendición de cuentas a diversas instancias	112	246	270
8 Desempeñar cargos administrativos	261	285	82
9 La relación entre los integrantes	59	101	468
10 Espacios de trabajo	87	155	386
11 El número de integrantes del CA	66	193	369
12 Rotación (entrada y/o salida de integrantes)	149	348	131

Fuente: Investigación propia (2014).

Favorece a su CA la trayectoria profesional de los integrantes, lo que no interviene en el desarrollo, fortalecimiento y liderazgo del CA es la rotación de los integrantes y lo que más pone en contra es el desempeñar cargos administrativos.

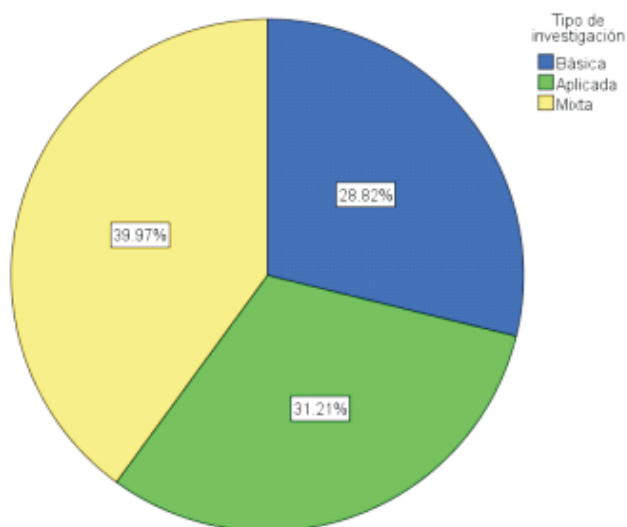


Figura 3. Tipo de investigación que realizan

Fuente: Investigación propia (2014).

Como se puede observar, la investigación mixta es la que más realizan los CA.

Tabla 3. Número de estudiantes que colaboran en las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento del CA

	Licenciatura	Maestría	Doctorado
Estudiantes	1823	962	498

Fuente: Elaboración propia (2014).

Como se puede observar, los estudiantes de nivel licenciatura, son los que más colaboran en CA.

Tabla 4. Participaciones en las tareas de investigación

	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Mucho</b>
1 En el diseño del proyecto	19	90	519
2 En el diseño de instrumentos	70	204	354
3 En el trabajo de campo	72	150	406
4 En la captura, validación y manejo de datos	47	182	399
5 En el análisis e interpretación de datos	27	92	509
6 En la búsqueda de información	18	119	491
7 En la revisión sistemática de literatura	17	123	488
8 En el procesamiento de información (clasificación, fichas)	54	261	313
9 En la difusión de resultados en eventos académicos	23	134	471
10 En la publicación de resultados	20	117	490
11 En tareas de apoyo (fotocopiar, archivar)	174	314	140
12 Concepción de la idea	25	108	495
13 Gestión y/o administración del proyecto	48	204	376

Fuente: Elaboración propia (2014).

En las actividades que más participan los integrantes, son en el diseño del proyecto, análisis e interpretación de datos, búsqueda de información, concepción de la idea y publicación de resultados y en las que nunca participan es en tareas de apoyo como fotocopiar o archivar.

Tabla 5. *Participación en los productos de investigación*

	Nada	Poco	Mucho
1 En el diseño del proyecto	19	90	519
2 En el diseño de instrumentos	70	204	354
3 En el trabajo de campo	72	150	406
4 En la captura, validación y manejo de datos	47	182	399
5 En el análisis e interpretación de datos	27	92	509
6 En la búsqueda de información	18	119	491
7 En la revisión sistemática de literatura	17	123	488
8 En el procesamiento de información (clasificación, fichas)	54	261	313
9 En la difusión de resultados en eventos académicos	23	134	471
10 En la publicación de resultados	20	117	490
11 En tareas de apoyo (fotocopiar, archivar)	174	314	140
12 Concepción de la idea	25	108	495
13 Gestión y/o administración del proyecto	48	204	376

Fuente: Elaboración propia (2014).

Las actividades en las que más participan de manera individual es en la dirección de tesis y asesorías, además de realización de artículos en revistas indexadas. Como grupo: además de la dirección de tesis, también participan en los artículos, los proyectos de investigación y las memorias en extenso.

Tabla 6. *Satisfacciones con la Política de PROMEP*

	Conteo	Porcentaje
Nada	51	8.12102
Poco	258	41.08280
Mucho	319	50.79618

Fuente: Elaboración propia (2014).

El dato relevante el 41% de los académicos manifiestan encontrarse poco satisfechos con las políticas públicas del PROMEP, sin embargo el estudio se sesgo ya que son varias políticas públicas que inciden en los modos colectivos de producción.



### 3. DISCUSIÓN Y PROPUESTAS

#### 3.1. A manera de discusión

En el marco de liderazgo educativo, el tema de los grupos de investigación, su dinámica, producción y transferencia de conocimientos a las sociedades del conocimiento y sectores sociales vulnerables, el cual inició en el año 2014 y se terminó a finales del año 2016, pretendió analizar la producción científica de los CA y su relación con la transformación social en el marco de las políticas públicas, logrando el objetivo planteado mediante un estudio descriptivo exploratorio, se encontró algunos hallazgos vertidos en relación con los modos colectivos de producción de los grupos de investigación y su incidencia de las políticas públicas en materia educativa.

Asimismo el estado del arte de los modos colectivos de producción del conocimiento y la política pública, sustentada en los elementos de: principios, instrumentos y servicio, encaminados a la transferencia de los resultados y productos de investigaciones y su impacto en las sociedades del conocimiento, como también en los diferentes sectores públicos, aunado a los hallazgos relativos a la función de investigación, remitido en el estudio de RESIEDU 2014-2016, se logró indagar y valorar a la política pública y su relación con los modos colectivos de producción.

Antes de que se iniciara con la política de PRODEP encaminada a la integración de Cuerpos académicos, los docentes e investigadores ya practicaban actividades como grupos colegiados, dedicados a escudriñar conocimientos, asociadas a las líneas de investigación. En varias universidades mexicanas se ajustó la estructura de esos grupos de investigación a cuerpos académicos, las líneas de investigación en algunos casos se convirtieron en líneas de generación y aplicación del conocimiento, en otros se siguen dando paralelamente. Los resultados logrados por estos grupos son y serán de acuerdo a los tipos de contratación, sus derechos y obligaciones. Por otro lado, la influencia de la política del PROMEP en el considerando de sus lineamientos, principalmente en el otorgamiento de mayores recursos financieros, encaminó a desarrollar el liderazgo de los integrantes demostrando sus habilidades.

Dichas posiciones de esos grupos de investigación convirtieron a los integrantes en un punto de movimiento y de obligatoriedad por atender dicha política, aunado a otras, relativas a las actividades que por razón jurídica deberían cumplir.

Retomando el origen e introducción de la política de PROMEP en las universidades entre otras instituciones de educación superior, se puede decir: al inicio fue de orden voluntaria, que se fue haciendo obligatoria por la relación con otras políticas institucionales, por ejemplo: el académico situado en CA en consolidación o consolidado le garantizó a una mejor posición en el programa de productividad al interior de la universidad, por lo tanto se obligó a involucrarse de manera profesional en las distintas acciones de la política de PROMEP participando en las convocatorias establecidas en los diferentes programas internos y externos a la universidad.

Con base en ello la productividad en el periodo 2011 se fortificó, siendo atractivo permanecer en cuerpos académicos, pero como se demuestra en el diagnóstico, en el año 2014-2016 la evaluación de la producción y comportamiento de los CA y su relación con las políticas públicas fue disminuyendo; tal fue el caso de los reconocimientos, mostrado en el estudio de 628, donde menos del 50% son reconocidos por el programa del sistema nacional de investigadores, y de mayor proporción reconocidos por PROMEP; esto refleja un dato relevante en estudios de cuántos participan en la convocatoria del SNI y cuántos son rechazados y el porqué, al respecto quizá habría que hacer un estudio relacionado con los indicadores de evaluación.

La producción fue mayor en lo individual que colectiva, como lo revela el número de artículos arbitrados, falta por trabajar en lo relativo a propiedad intelectual. La participación de los CA con los órganos colegiados y de gobierno rebasa el 50%, sin mencionar cuál y cómo es su participación. La participación de los profesores-investigadores se orientó a la asesoría de tesis, predominó su producción en artículos arbitrados y memorias en extenso.

Respecto a los impactos dirigidos a la sociedad del conocimiento, la vinculación se da en menor proporción. Lo ideal en la transferencia de conocimientos es continuar impulsando hasta lograr la transformación social, esperada por muchos demandantes. Nótese que el 50% está de acuerdo con la Política de PROMEP, dato que invita a buscar las causas que han venido ocasionando este comportamiento. La tendencia es la desaparición de estos grupos integrados que tienen como fin el de cultivar líneas de investigación y contribuir al bien social.

En último lugar, en el trabajo de investigación y vinculación existe una gran brecha, sugiriendo reforzarla, buscando pertinencia y contribución a la transformación social. La mayoría de los encuestados se dedica a la docencia, con una antigüedad cercana a la jubilación. Otro de los resultados que llamó la atención es la frecuencia del trabajo individual, prueba de ello es la denominación otorgada por PROMEP, como se demuestra en el estudio, solo existen menos del 50% de CA consolidados y en consolidación, lo que se tendrá que fortificar mediante modelos científicos de liderazgo colaborativo.

Por tales argumentos del trabajo en cuestión, se demostró que la política pública sí es un factor condicionante en los modos colectivos de producción de los CA. A la fecha la situación prevalece en las mismas condiciones de la incidencia de la política pública. Asimismo los resultados traen como consecuencia varias hipótesis de trabajo, entre estas la búsqueda de prospectiva en la contribución de la política pública educativa.

### **3.2. Propuesta**

Con el propósito de contribuir en la dinámica de los grupos de investigación y su relación con la transferencia de conocimientos a las sociedades del conocimiento y

sectores sociales vulnerables, se propuso un modelo [a la fecha se encuentra en implementación] que implica la relevancia de los derechos y las obligaciones de los actores de la política pública por ser determinantes para el fortalecimiento de los grupos de investigación. Por otro lado el impulso del conjunto de valores de los involucrados, y la presencia del liderazgo transformacional y prospectivo, así como los indicadores de evaluación educativa, con el fin de seguir escudriñando el comportamiento y desarrollo de los grupos de investigación o los denominados CA en las universidades públicas mexicanas y por las fluctuaciones internas y externas que prevalecen. La propuesta se representa en un modelo que a continuación se refiere:

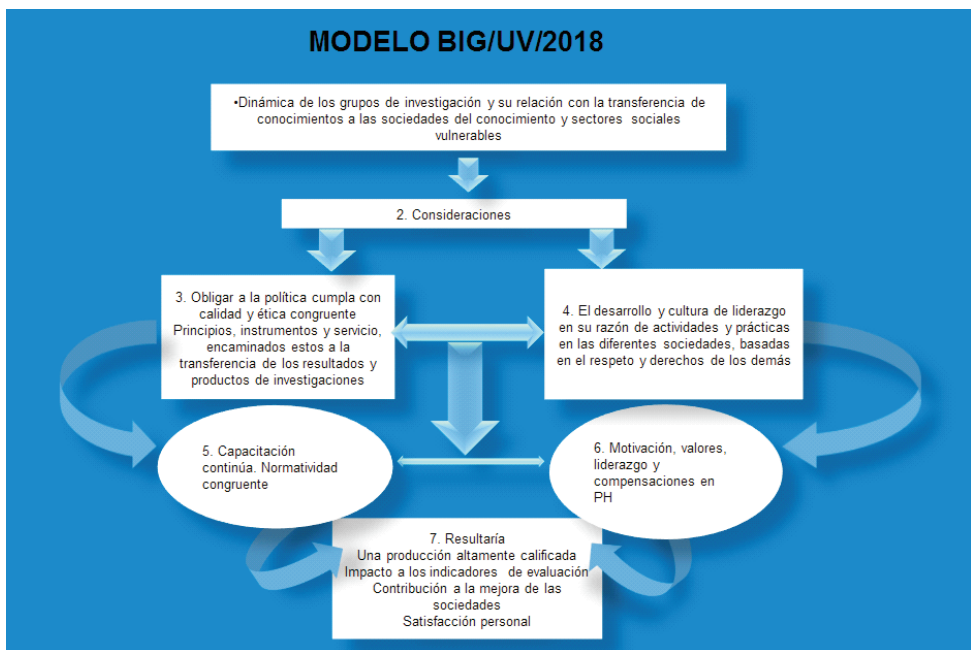


Figura 4. Modelo BIG/UV/2018

Fuente: Investigación propia (2016).

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASAS, ROSALBA, (2001). Módulo Problemas en la producción y transferencia del conocimiento (Con énfasis institucional), Maestría Virtual Latinoamericana en Ciencia, Tecnología y Sociedad, Argentina, Universidad de Quilmes.
- CASWILL, CHRIS y ELIZABETH SHOVE, (2000). «Introducing interactive social science», Science and Public Policy, vol. 27, núm 3, pp. 154-158.

- CHANDLER Y PLANO, (1989). Evaluación de política pública. En la obra de Alcántara Manuel. Op cit.
- COZZENS, S. E., P. HEALEY, A. RIP y J. ZIMAN (1990). *The Research System in Transition*, Dordrecht: Kluwer
- CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (2011). *Diseño de políticas públicas en educación*. México: Anuies COMIE.
- CONSEJO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2014). *Programa de Ciencia y Tecnología (CONACYT)*. México: Conacyt.
- GIBBO N S, M., C. LIMOGES, H. NOWOTNY, S. SCHWARTZMAN, P. SCOTT and M. TROW, (1994). *The New Production of Knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*, London: Sage Publications, Thousand Oaks, Nueva Delhi.
- GIBBONS, M. (2000). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares
- GRAMMONT, HUBERT C. (2000). «Síntesis de la reunión», *Memoria del Seminario La Vinculación de la Investigación con los Sectores Sociales del Campo*, Primera Parte (Documento de Trabajo), México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM/UESEMEC.
- IZQUIERDO G. BELINDA (2016). *La gestión y política pública financiera. Modos y Rasgos de producción colectiva de conocimiento de los académicos universitarios en México*. México: Centro universitario de ciencias económico administrativas, Universidad de Guadalajara. Pp. 241 ISBN: 978-607-742-758-2
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) -Subsecretaría de Educación Superior- (2014). *Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*. Disponible en Acceso en: 15 de enero de 2013
- MERTON, ROBERT K., «The normative structure of science», en N.W. Storer (ed.), *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*, Chicago, University of Chicago Press, 1942, pp. 267-278.
- ZIMAN, JOHN, (2000). *Real Science. What it is, and what it means*, Cambridge, Inglaterra, Cambridge University Press, (preface, capitals 1 y 4).

### **Página WEB**

<http://quesignificado.com/ethos/> Retomada abril 2018

### **3. Análisis de la realidad penitenciaria: los módulos de respeto como medio para favorecer la reinserción social**

*Diego Galán Casado*  
*Álvaro Moraleda Ruano*

#### SUMARIO:

1. Análisis de la realidad penitenciaria: problemas generados por el contexto. 2. ¿Qué son los módulos de respeto?. 2.1. Normativa de los módulos de respeto. 2.1.1. Organización de los módulos de respeto. 2.1.2. Actividades. 2.1.3. Órganos de participación y gestión. 2.1.4. Evaluación. 2.1.5. Baja de módulo. 2.1.6. Tipos de módulos. 3. Posibilidades educativas de los módulos de respeto. 4. Referencias bibliográficas.

#### **1. ANÁLISIS DE LA REALIDAD PENITENCIARIA: PROBLEMAS GENERADOS POR EL CONTEXTO**

El artículo 25.2. de la Constitución Española establece que la finalidad de la pena privativa de libertad es la reinserción, reeducación y rehabilitación. Precisamente el término reinserción social implica «la posibilidad de conocer cuáles son aquellas carencias y ofrecerle al condenado unos recursos y unos servicios de los que se pueda valer para superarlos» (Mapelli, 2006, p. 4), una segunda socialización que pone el acento en la «extracción que ha tenido lugar con la ejecución de la pena y no el estado en el que se encontraba el individuo en el momento de la comisión de los hechos delictivos» (Aranda, 2007, p. 24).

A su vez, la Ley Orgánica General Penitenciaria (LOGP) también contempla esta realidad declarando que «las instituciones penitenciarias reguladas en la presente ley

tienen como fin primordial la reeducación y la reinserción social de los sentenciados a penas y medidas penales privativas de libertad, así como la retención y custodia de detenidos, presos y penados» (artículo 1, 1979).

Para conseguir estos principios establecidos legalmente, los centros penitenciarios cuentan con un conjunto de programas y actividades dirigidas a favorecer la adecuada incorporación del individuo a la sociedad exterior tras el cumplimiento de la sanción legal, pero en muchas ocasiones, es el propio entorno donde la persona privada de libertad cumple su condena, lo que puede generar un proceso reinsertador incompleto o deficiente, donde convivir en un centro penitenciario puede tener consecuencias contraproducentes para el individuo encarcelado.

En primer lugar, debemos resaltar que la prisión genera una evidente ausencia de autonomía. La vida diaria está planificada desde el inicio del día hasta el final del mismo y esto supone un problema a la hora de conseguir el desarrollo del pensamiento crítico o la capacitación del sujeto para poder tomar sus propias decisiones. Se es consciente de que la seguridad debe estar presente, pero también resulta necesario favorecer la autogestión para conseguir que la persona se incorpore óptimamente a una sociedad en la que ya no estarán presentes determinados profesionales o normativas muy estructuradas que determinen la manera de actuar.

La consecución de relaciones sociales basadas en el respeto también supone un aspecto difícil de conseguir en el interior de una prisión, ya que el propio entorno y las condiciones de vida no favorecen su presencia. Las habilidades sociales no siempre están presentes, donde los gritos e improperios suelen dominar las relaciones interpersonales. Asimismo, el miedo es una emoción que inunda la vida diaria de los internos, temor a los demás, a los funcionarios, a uno mismo por no saber responder adecuadamente a las situaciones amenazantes. Esta realidad deriva en la presencia de un sentimiento contradictorio para el interno: por un lado, la necesidad de evitar determinadas situaciones amenazantes pero por otro lado, la obligación de afrontarlas para poder adaptarse al medio en el que se encuentra inmerso.

Otro de los problemas que presentan nuestras prisiones es la masificación, una casuística que implica la presencia de más internos de los estructuralmente posibles lo que puede «causar en el recluso un peligro para su salud física y psíquica» (García-Guerrero y Marco, 2012, p. 110). A todo ello debemos añadir las dificultades para desarrollar intervenciones de carácter individualizadas, donde la atención que recibe el interno se resiente debido a la sobrepoblación existente.

Por otra parte, «la pena privativa de libertad también tiene efectos de carácter psicológico, donde el aislamiento afectivo, la vigilancia permanente, la desconfianza...» (Arroyo-Cobo y Ortega, 2009, p. 11) genera en el sujeto mayores niveles de estrés y ansiedad que pueden dificultar su adecuación al contexto de encierro, impidiendo «la adquisición de las habilidades sociales necesarias para un posterior proceso de normalización ciudadana» (Marcuello y García-Martínez, 2011, p. 57).

Asimismo, la imposibilidad de controlar e intervenir ante las situaciones que se desarrollan fuera de prisión o la incapacidad de poder comunicar con los seres queridos si no es a través de los procedimientos establecidos por la institución son también situaciones que influyen directamente en la estabilidad emocional del recluso y que pueden llegar incluso a generar «una pérdida gradual de las vinculaciones con las personas del exterior» (Valverde, 2014, p. 321).

Todas estas consecuencias derivadas del estilo de vida existente en prisión están enmarcadas en un fenómeno más amplio conocido como subcultura carcelaria y que es entendida como el conjunto de normas existentes en prisión, que genera la redefinición de actitudes y valores (Cabrera, 2002) y cuya «interiorización y puesta en práctica fuera de un establecimiento puede generar serias dificultades para la inclusión en todos los ámbitos vitales (trabajo, amigos y familia)» (Galán y Moraleda, 2017, p. 86).

Además, si a todo lo mencionado anteriormente añadimos las carencias educativas, emocionales, laborales y familiares previas con las que accede el sujeto a prisión junto con la dependencia de algún tipo de sustancia o incluso el padecimiento de una enfermedad mental, cuyo tratamiento en el interior de los centros, en muchas ocasiones, se reduce a la ingesta de psicofármacos, hace que la cárcel se convierta en una «institución altamente despersonalizadora, desocializadora y estigmatizadora» (Gallego, Cabrera, Ríos y Martín, 2010, p. 92).

Por todo ello, resulta necesario subsanar las deficiencias existentes que no permiten la creación de espacios adecuados para la rehabilitación. Precisamente, para intentar solventar estas dificultades y mejorar el proceso reinsertador del recluso, surgieron los módulos de respeto, una alternativa modular que pretende aportar una versión más democratizadora de la prisión basada en la participación activa del interno en su propio proceso de cambio.

## 2. ¿QUÉ SON LOS MÓDULOS DE RESPETO?

En el Centro Penitenciario de Mansillas de las Mulas, comenzó en el año 2001 lo que se conoce como los módulos de respeto. El equipo directivo de esta cárcel leonesa se planteó implantar un sistema de organización que favoreciera la participación de las personas privadas de libertad, poniendo el acento en la preparación para la vida exterior a partir de la creación de un ambiente idóneo y propicio para la reinserción, alejado de los existentes en otros entornos tradicionales dentro de prisión caracterizados por la masificación y la ausencia de implicación activa en la vida diaria del módulo.

El Centro Penitenciario de Mansillas de las Mulas, primer lugar donde se gestó y aplicó la primera experiencia con los módulos de respeto, define esta novedosa estructura modular como «un sistema de organización de la vida en prisión que ha demostrado ser útil, realista y generalizable para la consecución de los objetivos terapéuticos, formativos, educativos y de convivencia de la institución penitenciaria»

(Belinchón, 2011, p. 11). La experiencia en el centro comenzó con un número reducido de internos y actualmente está presente en todas las prisiones españolas, incluso dicho modelo se está instaurando fuera de nuestras fronteras.

## **2.1. Normativa de los módulos de respeto**

Los módulos de respeto son espacios donde se pretende conseguir un buen clima de convivencia, de máximo respeto y buena participación que «partiendo de la voluntariedad y del compromiso en la participación, tanto en actividades como en el funcionamiento del propio módulo, tienen como fin generar espacios flexibles, favorecedores de un adecuado clima de convivencia y posibilitadores de programas de intervención» (Valderrama, 2016, p. 31). A continuación, se muestran los objetivos fundamentales de este novedoso sistema (Belinchón y García Casado, 2014):

Objetivos generales.

- La creación de un clima social normalizado que sirva de marco a los programas de tratamiento específicos.
- Ruptura de la dinámica carcelaria, mediante la modificación de las relaciones de grupo.
- Desarrollo de programas de tratamiento en hábitos valores y actitudes.

Objetivos específicos.

- Área individual: desarrollar y mantener hábitos de higiene personal, valorar la puntualidad, el trabajo, el esfuerzo en el desempeño de tareas y actividades...
- Área comunitaria: implicación en el cuidado del entorno y asunción de responsabilidades, desarrollo de hábitos de participación y diálogo, aceptación de la capacidad de otro para organizar...
- Relaciones interpersonales: eliminar la violencia y agresividad tanto física como verbal, desarrollar la capacidad para resolver problemas y conflictos de manera socialmente normalizada, desarrollar la empatía y fomentar comportamientos solidarios...

### *2.1.1. Organización de los módulos de respeto*

El ingreso en este módulo «tiene un carácter absolutamente voluntario» (Dirección General de Instituciones Penitenciarias, 2007, p. 15) y el interno podrá abandonar el mismo en el momento que lo desee. Existe un procedimiento provisional durante las dos primeras semanas conocido como admisión a prueba. Transcurrido dicho periodo se producirá la admisión definitiva siempre y cuando el interno demuestre que está capacitado para hacerlo y se comprometa con la normativa imperante.



El acceso al módulo de respeto implica ser asignado a un grupo de trabajo, con el objetivo de llevar a cabo tareas de limpieza, reparto de alimentos, cuidado de enseres... El módulo está formado por siete grupos de trabajo, siendo obligatorio que todos los internos del módulo queden integrados en uno de ellos. Cada grupo tendrá un responsable, que será elegido por los propios miembros del grupo y estará supervisado por un funcionario. El responsable del grupo distribuirá las tareas, organizará el trabajo y ayudará a los miembros del grupo a poder desarrollar mejor sus funciones.

### 2.1.2. *Actividades*

Las actividades, cuya asistencia es obligatoria, son un elemento fundamental del módulo de respeto. Con su desarrollo, se pretende fomentar la autogestión, ya que los reclusos serán los encargados de su organización, desarrollo y control, mientras que los profesionales actuarán como mediadores.

Es importante que el sujeto «no realice la actividad sin más, sino que también hay que exigir que se den ciertas condiciones en la ejecución de la misma, donde se exija puntualidad y responsabilidad» (Cedón, 2011, p. 101) ya que, si la pretensión es generar un conjunto de hábitos que puedan ser extrapolados al mundo exterior, es necesario que el recluso se comprometa activamente en el desarrollo de sus obligaciones.

### 2.1.3. *Órganos de participación y gestión*

La implicación del recluso dentro del módulo de respeto queda también reflejada en las asambleas y comisiones que favorecen el mejor funcionamiento del programa. Seguidamente, se definen con mayor precisión cada uno de estos órganos de participación y gestión (Belinchón y García Casado, 2014):

- Asamblea general: reunión donde se toman acuerdos sobre el funcionamiento diario del módulo.
- Asamblea de representantes: formada por un presidente y un secretario, que levantará acta de todas las reuniones. Tiene como finalidad la libre expresión del interno sin la presencia de profesionales. En estas reuniones se abordarán temas relacionados con el funcionamiento del módulo (actividades, normas concretas...).
- Comisión de convivencia: suele estar integrada por tres o cuatro internos. Su objetivo es intervenir en los conflictos que puedan generarse para intentar su resolución.

- Comisión de ayuda legal: pretende ayudar a los internos del módulo, de forma altruista, a realizar cualquier escrito dirigido a alguna autoridad administrativa o judicial.
- Pueden existir otras comisiones como la de Deportes, Cultura, etc.

#### 2.1.4. *Evaluación*

En el módulo de respeto, la implicación en las tareas de grupo, el cumplimiento de la normativa y la participación en las actividades serán objeto de evaluación permanente. A continuación, se presenta el procedimiento de evaluación existente en el programa (Belinchón, 2011):

- El interno será evaluado diariamente por el funcionario de vigilancia como negativo o positivo. Posteriormente el equipo técnico, a partir de las reuniones semanales y teniendo como referencia las evaluaciones diarias, calificará el comportamiento semanal del interno como desfavorable (dos o más negativos, aunque también puede ser debido a que un interno ha desarrollado alguna conducta que el equipo considera especialmente grave), normal (un solo negativo o dos negativos y un positivo) o favorable (ausencia de negativos o un negativo con algún positivo).
- Las evaluaciones semanales se transforman al final del trimestre en puntuaciones homologables al sistema de puntos que pueden traducirse en determinadas recompensas.

#### 2.1.5. *Baja del módulo*

La baja del módulo de respeto puede ser debido a tres causas fundamentales (Dirección General de Instituciones Penitenciarias, 2007):

- Baja voluntaria: al ser un programa voluntario, el recluso puede decidir no seguir comprometiéndose con la normativa, por lo que sería trasladado a otra estructura modular.
- Baja por motivos institucionales: puede producirse por motivos de obtención de libertad, cambio de módulo, traslado a otro centro, razones judiciales o sanitarias....
- Expulsión: la expulsión temporal (iniciación de un expediente disciplinario, negativa a realizar control de tóxicos...) se impondrá por un mínimo de una semana y un máximo de dos meses, cuya finalización supondrá el reingreso del interno en el módulo de respeto. También existe la posibilidad de

expulsar a un interno de urgencia y de manera definitiva por hechos muy graves.

#### 2.1.6. *Tipos de módulos de respeto*

Para finalizar este apartado, vamos a mostrar los diferentes módulos de respeto que encontramos en el Centro Penitenciario de Mansilla de las Mulas, en función de las características del interno y sus necesidades concretas (Belinchón y García Casado, 2014):

- Módulo de respeto terapéutico de tratamiento en drogodependencia: destinado a internos que sufren algún tipo de adicción.
- Programa simbiosis: presenta la peculiaridad de que son otros internos pertenecientes a distintos módulos de respeto, con unos hábitos más normalizados, los que se encargan de tutorizar a los internos que forman parte de este programa, con el objetivo de que puedan acceder más adelante al módulo de respeto terapéutico.
- Módulo de respeto de baja exigencia: tiene como objetivo integrar a los reclusos que cuentan con un historial de inadaptación o que han sido expulsados de otros módulos.
- Módulo de respeto mixto: se caracteriza por ser compartido por hombres (ocupan la galería de la primera planta) y mujeres (conviven en la galería de la segunda planta).
- Módulo de respeto del departamento de enfermería: orientado a los internos que sufren enfermedad mental o están ingresados por motivos médicos.
- Módulo de respeto de talleres y bolsa de trabajo: destinado para aquellos internos que desarrollan alguna actividad laboral.

### 3. POSIBILIDADES EDUCATIVAS DE LOS MÓDULOS DE RESPETO

Los módulos de respeto son lugares cuya normativa y funcionamiento pueden favorecer la reinserción del individuo. Mediante la autogestión y el desarrollo de un conjunto de habilidades necesarias para que los sujetos se adapten óptimamente a la sociedad exterior, esta novedosa estructura modular, permite «cierta continuidad de los proyectos vitales» (Galán y Gil, 2018, p. 485) que posteriormente pueden ser extrapolados al contexto exterior.

La capacidad para asumir un conjunto de roles en función de las tareas desempeñadas constituye una base perfecta para vivir en libertad. Todas las actividades existentes en el módulo de respeto mejoran la calidad de vida del interno en contraposi-

ción a otros entornos tradicionales dentro de prisión, donde las actividades están más limitadas debido a la cantidad de reclusos existentes y a la falta de espacio para su organización y desarrollo. Además, dichas actividades también permiten que «el tiempo se convierta en un aliado del recluso, haciendo un uso adecuado del mismo» (Monteserín y Galán, 2013, p. 97).

Por otra parte, los módulos de respeto están diseñados para ser entornos donde los individuos se apoyen e impliquen activamente, generando el cambio conductual. La normativa imperante permite reforzar las conductas positivas y eliminar aquellas que no están en consonancia con la convivencia activa en la sociedad. Todo ello, bajo un ambiente propicio para la rehabilitación e inserción eficiente.

La normalización es otro de los elementos que pretende conseguir el módulo de respeto. Trasladar a un entorno cerrado las actividades a partir de las cuales se sustenta una sociedad libre y democrática permite al sujeto asimilar y reproducir un estilo de vida menos prisionizado, donde la autonomía y el empoderamiento son elementos fundamentales. A su vez, esa normalización también se traslada a la arquitectura penitenciaria, donde los módulos de respeto presentan un mayor número de estímulos visuales y sonoros, condiciones higiénicas más adecuadas... lo que permite reducir la sensación de encierro.

La reducción de los niveles de estrés y ansiedad es otra realidad presente en los módulos de respeto. Aspectos como «la colaboración mutua, el respeto recíproco, el diálogo, la asunción de responsabilidades» (Galán y Gil, 2018, p. 485) favorecen relaciones adecuadas basadas en habilidades sociales tan necesarias como la asertividad y la empatía. Además, la constante ocupación de los internos y una normativa que tiene estipulada la expulsión de aquellos reclusos que no se implican o que generan conflictos influyen en la disminución de comportamientos violentos (Khaled, 2017) y agresivos, reduciendo significativamente la frustración, el miedo y un estado constante de alerta.

El funcionamiento de los módulos de respeto también es valorado positivamente por los trabajadores penitenciarios, elemento imprescindible para conseguir «su buen desarrollo y éxito» (Fernández y Pérez-García, 2018, p. 176). Además, no debemos olvidar que el menor número de internos y la ausencia de conflictos permite a todos aquellos que desempeñan su labor en una estructura modular de estas características ejercer su trabajo en condiciones sustancialmente mejores que en otros módulos ordinarios.

Asimismo, el módulo de respeto permite un cambio en el rol del funcionario de vigilancia, convirtiéndose en un profesional de apoyo que ayuda al interno (Monteserín y Galán, 2013, p. 97), donde sus funciones no son exclusivamente de vigilancia y castigo, permitiendo mejorar las relaciones entre figuras tradicionalmente enfrentadas.

Por otra parte, las familias, aquellas que también padecen la pena privativa de libertad de manera indirecta, son otro de los colectivos que también se beneficia de este tipo de programas. El cambio generado en el interno dentro de los módulos de

respeto trasciende a los familiares, permitiendo un descenso del nivel de angustia e incertidumbre al ver a una persona cercana evolucionar positivamente (Galán, 2015).

Por último, no debemos olvidar que, a nivel global, los módulos de respeto se caracterizan por su capacidad educativa. A pesar de ello, es necesaria la presencia de mayores profesionales específicos como educadores sociales y pedagogos que permitan mejorar la planificación, desarrollo y evaluación, no solo de los módulos de respeto, sino también de otros programas y actividades dentro de prisión que permitan estimular la capacidad del interno para «ser dueño de sí mismo, crecer como persona y participar en la sociedad de forma crítica» (Martín, Vila y de Oña, 2013, p. 18).

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANDA CARBONELL, M.J. (2006). *Reeducación y reinserción social. Tratamiento Penitenciario. Análisis teórico y aproximación práctica*. Madrid: Ministerio del Interior.
- ARROYO-COBO, J.M. y ORTEGA, E. (2009). Los trastornos de personalidad en reclusos como factor de distorsión del clima social de la prisión. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*, 11(1), 11-15.
- BELINCHÓN CALLEJA, E. (2011). La Evaluación. En J.M. Cedón Silva, E. Belinchón Calleja y H. García Casado, *Módulos de respeto. Manual de aplicación* (pp. 69-79). Madrid: Ministerio del interior. Secretaría General Técnica. Recuperado de [http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/publicaciones/MdR\\_Manual\\_de\\_aplicacixn\\_acc.pdf](http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/publicaciones/MdR_Manual_de_aplicacixn_acc.pdf)
- BELINCHÓN CALLEJA, E. y GARCÍA CASADO, H. (2014). MDR: El sistema de grupos. Las comisiones y órganos de participación, la evaluación. En A. De-Juanas (Coord.), *Educación social en los centros penitenciarios* (pp. 177-207). Madrid: UNED.
- CABRERA CABRERA, P.J. (2002). Cárcel y exclusión social. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 35, 83-120.
- CEDÓN SILVA, J.M. (2011). Las Actividades. En J.M. Cedón Silva, E. Belinchón Calleja y H. García Casado, *Módulos de respeto. Manual de aplicación* (pp. 99-109). Madrid: Ministerio del interior. Secretaría General Técnica. Recuperado de [http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/publicaciones/MdR\\_Manual\\_de\\_aplicacixn\\_acc.pdf](http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/publicaciones/MdR_Manual_de_aplicacixn_acc.pdf)
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978). Publicada en BOE de 29 de diciembre de 1978.
- DIRECCIÓN GENERAL DE INSTITUCIONES PENITENCIARIAS (2007). *Módulo de respeto. Módulos penitenciarios para la mejora de la convivencia*. Valdemoro: Ministerio del Interior. Recuperado de [http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/publicaciones/Modulo\\_Respeto\\_baja.pdf](http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/publicaciones/Modulo_Respeto_baja.pdf)
- FERNÁNDEZ MILLÁN, F. y PÉREZ-GARCÍA, P. (2018). La opinión de los profesionales de los centros penitenciarios de Andalucía sobre los módulos de respeto. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 169-182.

- GALÁN CASADO, D. (2015). *Los módulos de respeto: una alternativa al tratamiento penitenciario*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperada de <http://eprints.ucm.es/32783/1/T36276.pdf>
- GALÁN CASADO, D. y MORALEDA, A. (2017). Consideraciones sobre el fomento de competencias emocionales tras la excarcelación de sujetos privados de libertad, con vistas a su inclusión social. En J. García-Gutiérrez, del Pozo Armentia, A. y d´Orey Roquete, M. (Eds.), *Educación, inclusión y solidaridad. Ámbitos, prácticas y perspectivas* (pp. 83-95). Madrid: Uned. Recuperado de [http://itunes.uned.es/000112/112\\_Ed\\_inclusion\\_solidaridad/LIBRO\\_130917.pdf](http://itunes.uned.es/000112/112_Ed_inclusion_solidaridad/LIBRO_130917.pdf)
- GALÁN CASADO, D. y GIL CANTERO, F. (2018). Posibilidades educativas en los módulos de respeto. Análisis de un caso. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 475-489.
- GALLEGO DÍAZ, M., CABRERA CABREA, P.J., RÍOS MARTÍN, J.C. y SEGOVIA, J.L. (2010). *Andar 1 km en línea recta: la cárcel del siglo XXI que vive el preso*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- GARCÍA-GUERRERO, J. y MARCO, A. (2012). Sobreocupación en los Centros Penitenciarios y su impacto en la salud. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*, 14(3), 36-42.
- KHALED GIJÓN, M. (2017). *Caracterización de los elementos clave que influyen en el comportamiento violento en el medio penitenciario y orientaciones para la formación de educadores*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Recuperada de <https://hera.ugr.es/tesisugr/26764271.pdf>
- Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria.
- MAPELLI CAFFARENA, B. (2006). Una nueva versión de las normas penitenciarias europeas. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 8(1), 1-44. Recuperado de <http://criminnet.ugr.es/recpc/08/recpc08-r1.pdf>
- MARCUELLO-SERVOS, C. y GARCÍA-MARTÍNEZ, J. (2011). La cárcel como espacio de desocialización ciudadana: ¿fracaso del sistema penitenciario español?, *Portularia*, 11(1), 49-60.
- MARTÍN SOLBES, V.M., VILA MERINO, E.S. y de OÑA COTS, J.M. (2013). La investigación educativa en el ámbito de las instituciones penitenciarias: panorámica, desafíos y propuestas, *Revista de Educación*, 360, 16-35.
- MONTESERÍN, E y GALÁN CASADO, D. (2013). El respeto en prisión. *Revista Claves de Razón Práctica*, 229, 70-79.
- VALDERRAMA, P. (2016). Los módulos de respeto en las cárceles, una revisión desde la Educación Social. *Revista de Educación Social*, 22, 29-49.
- VALVERDE MOLINA, J. (2014). *Exclusión social. Bases teóricas para la intervención*. Madrid: Popular.

# 4. La perspectiva de género en la docencia del urbanismo en España. Una revisión crítica tras la implantación del proceso de Bolonia en la universidad pública española

*Teresa Pérez Cano, Eduardo Mosquera Adell*

*Daniel Navas Carrillo*

*Clara Mosquera Pérez*

*Javier Navarro de Pablos*

## SUMARIO:

1. Introducción. 2. Objetivos. 3. Metodología. 4. Sobre el colectivo de estudiantes en el ámbito del urbanismo. 5. Una aproximación crítica a los casos de estudio. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha experimentado un proceso de aceleración en la articulación de procedimientos y medidas que promuevan la igualdad de hombres y mujeres, por parte organismos a todas las escalas –desde la local hasta la internacional–. A la educación superior y a la investigación, representadas mayoritariamente a través de las universidades públicas en España, se les ha otorgado el rol de ser protagonistas y responsables de aportar activamente –desde sus funciones habituales– medidas para conseguir la igualdad en nuestra sociedad.

Paralelamente, el cercano proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)<sup>1</sup> ha producido una renovación generalizada de los planes de estudio en toda Europa, resultando el panorama actual de planes de estudio, todos ellos con un corto recorrido<sup>2</sup>. Esto supuso la oportunidad de reformar los estudios, así como de ajustar las cargas lectivas de los diferentes contenidos, conforme a nuevas formas de ejercer la profesión, avances científicos y técnicos, etc.

Como arquitectos y arquitectas, con los antecedentes que se enunciarán a continuación, esta propuesta analiza la convergencia de todas estas novedades, desde la docencia del Urbanismo en España y a través de la Educación Superior pública.

### 1.1. La igualdad como objetivo

Por una parte, la igualdad de género se encuentra dentro de los primeros objetivos políticos en el ámbito internacional desde las últimas décadas hasta nuestros días, fortaleciéndose en el panorama más reciente, a través de la promoción e implantación de políticas de igualdad de género. Éstas, tienen como primer antecedente la definición de la «transversalidad del enfoque de género», que «implica la reorganización, fortalecimiento, desarrollo y evaluación del proceso de las políticas públicas, a fin de que la perspectiva de la igualdad de género sea involucrada en todas las políticas, a todos los niveles y en todas sus fases» (Consejo de Europa, 1998), asumida formalmente por la Unión Europea con la firma del Tratado de Ámsterdam de 1999 (TUE/1997). La Universidad, la ciencia y la investigación, en tanto que también son políticas públicas, están afectas a este principio.

Debemos destacar en ese sentido, el activo papel del *European Institute for Gender Equality* (EIGE, 2017) con la formulación de numerosos indicadores, de entre los cuales se pueden extraer aquellos relacionados con las prácticas públicas de planificación urbana<sup>3</sup>.

Como consecuencia de los compromisos internacionales y las obligaciones europeas, en España se comienza a desarrollar contenido legislativo en la materia, promulgando, en primera instancia, la ley de medidas de protección integral contra la violencia de género (LOMPIVG 1/2004, de 28 de diciembre). En su articulado, encontramos un conjunto de «medidas de sensibilización, prevención y detección» en todos los ámbitos de la vida pública. En el artículo 4.7, se refiere a las Universidades, que «incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e

---

<sup>1</sup> Iniciado con la declaración de Bolonia del 19 de junio de 1999, suscrita por 29 Estados europeos (Espacio Europeo de Educación Superior, s.f.).

<sup>2</sup> El Plan Bolonia entra en vigor gradualmente desde el curso académico 2006/2007 y de manera definitiva en el curso 2010/2011.

<sup>3</sup> Su perspectiva es convertirse en el EU Knowledge Centre on Gender Equality.



investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal». Por otra parte, en el artículo 7, se indica que «las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad».

La culminación de este proceso llegaría con la ley para la igualdad efectiva (LOIEMH 3/2007, de 22 de marzo). Destacamos dos artículos que inciden directamente en la investigación presente, el artículo 20, en el que se establece la obligación de adecuación de estadísticas y estudios por parte de los poderes públicos para integrar la perspectiva de género; y el artículo 25, que especifica el papel de la enseñanza superior en tres puntos:

- a) *La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.*
- b) *La creación de postgrados específicos.*
- c) *La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.*

Las exigencias legales en materia de género concretas para la investigación quedaron definidas con la ley de la Ciencia, Tecnología y la Innovación (LCTI 14/2011, de 1 de junio), que en su Disposición adicional decimotercera establece las pautas para implantar la perspectiva de género. Complementariamente en esta línea encontramos pautas para ello en el manual *El género en la investigación*, elaborado por la Comisión Europea (2011). De esta manera, la estructura legislativa queda desarrollada globalmente, con acciones específicas para la docencia y la investigación en las universidades españolas, que deberán particularizar estas indicaciones en todos los ámbitos (contratación, estadística, planes de igualdad, planes de estudio, integración del análisis de género en la investigación, etc.).

## **1.2. Aproximación al análisis del enfoque de género desde el urbanismo**

Dentro del área de conocimiento, se ha avanzado también en el ámbito normativo, desarrollando objetivos propios e iniciativas en materia de igualdad.

Uno de los documentos pioneros a nivel nacional que aúna la perspectiva de género y la planificación urbana es el elaborado por Inés Sánchez de Madariaga desde el Instituto Andaluz de la Mujer, que aporta una serie de «pautas para integrar la dimensión de género en el urbanismo», así como casos prácticos (Sánchez de Madariaga, 2002). Esta autora ha continuado desarrollando una dilatada lista de publicaciones y encuentros en la materia que son de referencia. Más recientemente, el Instituto Valenciano de la Edificación ha abordado un conjunto de reflexiones y análisis sobre políticas urbanas -desde la escala urbana a la doméstica-, con una perspectiva de género (Serrano Lanzarote, Mateo Cecilia y Rubio Garri-

do, 2017), actualizando algunas posiciones y con nuevos ejemplos respecto al anterior trabajo.

Asimismo, también encontramos ejemplos que superan el plano teórico, en los que se trabaja desde el planeamiento para la igualdad, como el «Diagnóstico, Evaluación y Adecuación del PGOU de Irún en relación a la Igualdad de Mujeres y Hombres» (Projekta, 2013). Otra realización en la que se aplica el enfoque de género al urbanismo es el estudio elaborado por un profesor y una profesora del departamento de Proyectos Arquitectónicos de la Universidad Politécnica de Valencia junto al equipo del área de urbanismo de la corporación municipal de Castellón, la «Incorporación de la perspectiva de género en el Plan General Estructural de Castellón 2017» (Álvarez y Gómez, 2017). Estas experiencias pueden ser un punto de partida interesante para evaluar casos reales y que sirvan de referencia para el estudiantado de Arquitectura. Finalmente, marcando la transición entre el panorama nacional e internacional, destaca el desarrollo de las «Estrategias de Desarrollo Urbano Sostenible Integrado (DUSI)», en las que «la igualdad entre hombres y mujeres y no discriminación» constituyen uno de sus principios horizontales (Red de Iniciativas Urbanas, 2015).

En el panorama internacional, señalamos el proyecto que la Comisión Europea desarrolló junto a la Universidad de Standford, «*Gender Innovations*» (Schiebinger, Klinge, Sanchez de Madariaga y Schraudner, 2015). Se trata de un documento base sobre cómo el análisis de género contribuye a la investigación (Comisión Europea, 2013). Sobre esta idea, están profundizando sobre distintos ámbitos de estudio, entre los que destacamos los tres relativos al Urbanismo: transporte público, planeamiento urbano, vivienda y diseño de barriadas, con metodologías que podrían ser útiles para la docencia universitaria.

Por otra parte, diversos títulos desarrollan y avanzan sobre políticas europeas alineadas con conseguir ciudades igualitarias. En *Advancing gender in research, innovation & sustainable development*, se proponen seis áreas de actuación, entre las cuales se encuentra el género como contenido de la investigación y las ciudades y el transporte con respecto al género (Sánchez de Madariaga, 2016). La revista internacional TRIA (Territorio della Ricerca su Insediamenti e Ambiente), dedicó un número a las cuestiones de género como reto global para las ciudades, con numerosas aportaciones conceptuales y prácticas sobre la materia (Coletta, 2016).

En un análisis global de estos trabajos, se observa como la visión de género surge como crítica al urbanismo moderno basado en la separación entre la esfera pública y la esfera privada, favoreciendo el funcionamiento del sistema productivo, en lugar de facilitar el desarrollo de las tareas necesarias de la vida cotidiana para la reproducción de la sociedad (Sánchez de Madariaga, 2004). Estos autores hacen hincapié en la necesidad de superar la visión urbana homogénea basada en las necesidades de un único perfil tipo: individuo sano, autosuficiente e independiente que puede despla-

zarse sin problemas, de una zona a otra de la ciudad, habitualmente en vehículo privado y de manera pendular (Ciocoletto, 2014).

Se conceptualiza así dentro de la «Ética del Cuidado», definida por Carol Gilligan (1985) como respuesta al modelo masculino de razonamiento moral y toma de decisiones. En su aplicación sobre el hecho urbano, las mujeres se vislumbran como catalizadores de funciones y grupos que aparecen ocultos en la planificación de nuestras ciudades (García Bujalance y Royo Naranjo, 2011). Desde esta visión, una ciudad que responda a las necesidades de las mujeres será una ciudad que atienda a un rango mayor de necesidades ciudadanas y, por ende, tenga en consideración a un mayor número de personas (Jaeckel y van Geldermalsen, 2006).

## 2. OBJETIVOS

La meta de la presencia transversal de la igualdad de género, en los planes de estudio en general y en su concreción a través de la docencia del Urbanismo en España, es la formación de futuros arquitectos y arquitectas que contribuyan a proyectar ciudades igualitarias. En base a la aproximación conceptual anteriormente descrita, la finalidad última de esa formación es la habilitación para diseñar y aplicar medidas apropiadas en el medio urbano para conseguir una sociedad en la que no se produzcan situaciones de discriminación para uno u otro género.

Por ello, el objetivo general de la presente investigación es el de considerar y evaluar la presencia del enfoque de género en las asignaturas de Urbanismo de las principales Escuelas de Arquitectura públicas españolas (Figura 1).

Los objetivos específicos comprenden, en primer lugar, la consideración del enfoque de género en los planes de estudio de la educación universitaria reglada (grado y posgrado), así como otras iniciativas por parte de investigadores, unidades de igualdad, actividades culturales, etc. Por último, también se pretende evaluar las causas y el alcance de la mayor o menor presencia de la componente de género, con la finalidad de establecer una visión crítica que ponga de manifiesto la ausencia de esta perspectiva en la formación en Urbanismo y permita avanzar en medidas para superar dicha situación.



parte, se incluirán referencias a grupos y proyectos de investigaciones que trabajen en el campo del Urbanismo incluyendo la perspectiva de género. Otras actividades e iniciativas universitarias que promuevan la igualdad también serán consideradas.

Por último, contrastaremos las similitudes y diferencias de las escuelas sobre las que hemos trabajado, extrayendo las conclusiones que permitan elaborar una lectura global crítica de las dimensiones de igualdad y desigualdad existentes en materia de Urbanismo en las escuelas de Arquitectura españolas.

#### 4. SOBRE EL COLECTIVO DE ESTUDIANTES EN EL ÁMBITO DEL URBANISMO

Si la práctica docente del urbanismo en cuestión de género empieza a mostrar progresos, resulta conveniente evaluar la implicación de las personas en el contexto de profesionalización y de investigación. En este sentido, la proporción de hombres y mujeres que se preparan para ser urbanistas, es un factor a tener en cuenta.

Es interesante, en este sentido, tomar como referencia algunos datos relativos a Norteamérica, un espacio donde arrancaron tantas iniciativas en pro de la igualdad de la mujer, y muy especialmente en la esfera académica. Así, se puede observar que los avances en la implicación de las mujeres en el trabajo urbanístico vienen buscando recientemente un equilibrio. Si se cotejan los datos recientes del norteamericano *Planning Accreditation Board*, organismo que define los criterios de acreditación de los estudios equivalentes a grado y máster en planeamiento<sup>4</sup>, se tienen significativas cifras globales de estudiantes de planeamiento en su ámbito. Así, en la tabla 3 puede observarse que el alumnado pregraduado en 2017 fueron 502 hombres mientras que las mujeres totalizaron 363. Por otra parte, los posgraduados estudiando en nivel máster (tabla 1) fueron 1718 hombres frente a 1773 mujeres en 2017. El total de 2017 es de 2020 hombres y 2136 mujeres (Planning Accreditation Board, 2018).

Conviene señalar que las mujeres han pasado de 2013 a 2017, a representar de un 47,32% (Planning Accreditation Board, 2014) al 51,40% del estudiantado de planeamiento (Planning Accreditation Board, 2018), entre pregrado y posgrado.

##### 4.1. Aproximación al análisis de sexo y género en la docencia/aprendizaje del urbanismo

Es habitual, a la hora de llevar a cabo un estudio de género, analizar las variables de sexo y género, así como la interacción entre ambas, de aquellas personas sobre las

---

<sup>4</sup> El PAB está patrocinado por organismos como la *American Planning Association* (APA), el *American Institute of Certified Planners* (AICP) (instituto perteneciente a la APA que reúne a los profesionales del planeamiento) y la *Association of Collegiate Schools of Planning* (ACSP).

que influye el objeto de la investigación, esto es, la docencia del Urbanismo. Así, cabría pensar que una de las primeras cuestiones que podría abarcar la presente investigación sería obtener datos estadísticos que permitieran considerar y conocer tanto el perfil del estudiantado del Grado en Arquitectura como el del profesorado de los departamentos de Urbanismo de las Escuelas de Arquitectura de España, para tener unos primeros indicadores de igualdad<sup>5</sup>. Los primeros, son los receptores de esta docencia y los segundos, los que la imparten.

De acuerdo con las estadísticas ministeriales, en 2014/2015, Ingeniería y Arquitectura fue la segunda rama más nutrida de estudiantes universitarios en España, pero la presencia de la mujer es más reducida que en otras ramas (la media de dicho curso fue de 54,1% de mujeres matriculadas y el 58% de egresos, teniendo en cuenta todas las ramas y todos los niveles universitarios). Las mujeres, dentro de las enseñanzas de grado de Ingeniería y Arquitectura, representan en dicho curso solo el 25,8% de las personas matriculadas en esta rama de conocimiento, aunque suponen el 27,9% del total de egresos. En nivel máster, son el 28,8% de personas matriculadas, resultando que su porcentaje es del 32,1%, dentro de dicha rama. Sin embargo, en doctorado solo suponen un 29,8% del total de personas que siguen esos estudios, aunque desde 2012 hasta la fecha, en España se leen más tesis doctorales redactadas por mujeres que por hombres (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

Como valores más recientes, en 2016/17 se obtienen las cifras del 25,18% de mujeres en la matrícula de grado y primer y segundo ciclo en España, en la rama de Ingeniería y Arquitectura, y un 28,40% en matriculadas y egresadas en estudios de máster (Instituto Nacional de Estadística, 2018). Resultando de todo ello, una creciente presencia de la mujer en los estratos superiores de las enseñanzas con títulos relacionados más directamente con el planeamiento urbanístico.

El ministerio de Educación no proporciona datos desagregados por títulos que permitan aproximarnos al conjunto de personas que se prepara para la actividad urbanística, que en dicha rama se centra en Arquitectura y en Ingeniería Civil, de Caminos, Canales y Puertos. La gestión urbanística asimismo se ha incluido en el perfil de Arquitectura Técnica-Ingeniería de la Edificación.

De esta manera, uno de los primeros problemas que encontramos es la falta de estudios y cifras globales sobre el conjunto de Escuelas –públicas– de Arquitectura en España, a pesar de formar un conjunto compacto dentro del ámbito académico, al impartir estudios de grado conducentes a una de las pocas profesiones reguladas<sup>6</sup>. La ausencia de

---

<sup>5</sup> Queremos destacar los indicadores de igualdad elaborados por el Observatorio de la Universidad de Valencia (Unidad para la Igualdad, 2018), abarcando todos los colectivos integrantes de la misma.

<sup>6</sup> Los datos accesibles de manera conjunta serían las Estadísticas Universitarias del Ministerio de Educación, tanto de estudiantes y de personal de las universidades, que no ofrecen datos discriminados por titulaciones, sólo por áreas de conocimiento, resultando excesivamente amplios para considerarlos. Individualmente, existen estadísticas de cada Universidad, pero con diferentes datos y periodicidades.

una plataforma común que aúne a las Escuelas queda más mitigada en el ámbito profesional, a través de los Colegios de Arquitectos provinciales y sus agrupaciones superiores hasta llegar al nivel nacional con el Consejo Superior de los Colegios de Arquitectos de España (CSCAE)<sup>7</sup>. Sin embargo, el área de influencia colegial en ningún caso abarca la formación reglada de grado y posgrado (másteres oficiales). Esto ratifica la independencia de la Universidad en su labor docente, al tiempo que genera un gran desconocimiento de los futuros nuevos profesionales por parte del colectivo profesional que los acogerá.

Esta desconexión entre estudiantes y recién egresados con la profesión complejiza la transmisión de las necesidades de la sociedad, que puede estar más próxima a una u otra institución. Asimismo, el propio perfil de los arquitectos y arquitectas, así como su evolución en las últimas décadas (considerando las nuevas generaciones que se van incorporando), podrían darnos claves para valorar las causas de las igualdades y desigualdades presentes en nuestras ciudades hoy día.

#### **4.2. El grado en Arquitectura y su formación en urbanismo: enfoque de género**

Insistiendo en el estrecho vínculo entre arquitectura, ciudad y sociedad, el Urbanismo es una de las partes de la docencia que más responsabilidad tiene al respecto. Está recogido como una de las competencias que deben adquirir el alumnado del Grado en Arquitectura, constituyendo uno de los elementos vertebradores de los estudios de grado. Se destaca su función social, en cuanto a la intermediación entre la arquitectura, las personas y la ciudad, a través de una adecuación de la escala que relacione a las personas y la consideración de sus factores sociales (O. ECI/3856/2007, de 27 de diciembre).

Por el contrario, en los objetivos generales definidos para el título de Grado en Arquitectura no hay ninguna mención explícita a una perspectiva de género o de igualdad, para que esta impregne los planes de estudio desde la transversalidad. En una sociedad demandante de igualdad, resulta clave trabajar en la habitabilidad de las ciudades, la accesibilidad de sus recursos y la adaptación a las demandas de todas las personas, para lo cual, es imprescindible incluir un enfoque de género en las asignaturas de Urbanismo, sin el cual, estas prácticas no se pueden conseguir.

### **5. UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA A LOS CASOS DE ESTUDIO**

Las Escuelas de Arquitectura de universidades públicas españolas se organizan en cuatro grandes grupos que combinan antigüedad con el número de plazas de nuevo

---

<sup>7</sup> Hay que recalcar que no todos los arquitectos y arquitectas egresados se encuentran colegiados –y cada vez son menos los que lo hacen–, por tanto, no forman parte de este colectivo, aunque institucionalmente se vele por el interés de toda la profesión.

ingreso que ofertan. Madrid y Barcelona son las veteranas –iniciaron su actividad en el siglo XIX–, y asumen anualmente más de 300 nuevos ingresos. En un segundo nivel se situarían las Escuelas de Sevilla y Valencia, que han superado los 50 años y tienen entre 200 y 300 plazas de nuevo ingreso. Otras escuelas estudiadas aquí, como Valladolid, La Coruña, Las Palmas, San Sebastián o Alicante, ocupan el siguiente nivel de antigüedad y de cifras de admisión, que se encuentran en el intervalo 200-100. Finalmente, con fundaciones de este siglo XXI, aparecen escuelas como la de Málaga y otras escuelas con admisiones inferiores a 100 personas de nuevo ingreso.

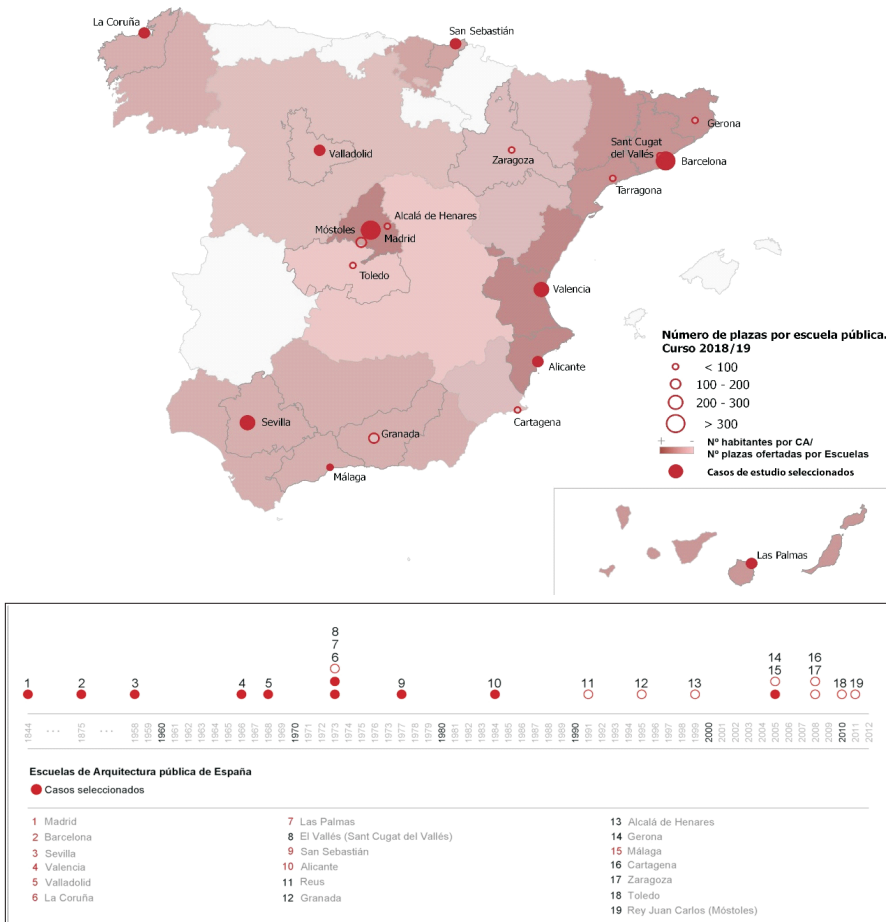


Figura 2. Criterios de selección de casos de estudio: análisis cuantitativo de la distribución espacial de la oferta de estudios y proceso de implantación de las Escuelas de Arquitectura públicas en España

Fuente: Elaboración propia (Dibujado por Javier Ostos Prieto y Juan Andrés Rodríguez Lora).



### 5.1. Las escuelas fundacionales: Madrid y Barcelona

La Escuela Técnica Superior de Madrid –ETSAM–, decana de las escuelas de Arquitectura, inicia su andadura en 1844, no siendo hasta 1918 cuando se crea la primera cátedra de Urbanismo. Con anterioridad, el Plan de 1914 introduce la asignatura Trazado, urbanización y saneamiento de poblaciones, mientras que el de 1932 hace lo propio con la materia Urbanología, siendo las únicas asignaturas relacionadas con la dimensión urbana en sus respectivos planes. No es hasta el Plan de 1957 cuando se avanza considerablemente en la incorporación del urbanismo en la enseñanza de la arquitectura, mediante una formación básica de dos cursos de Urbanística, junto con un itinerario de especialidad de libre elección en quinto curso: Sección de Urbanismo. Esta estructura se mantiene y desarrolla en los sucesivos planes de 1964, 1975 y 1996.

Esta trayectoria ha sido recogida en actual título de Graduado en Fundamentos de la Arquitectura (Plan 2010), si bien con los requerimientos competenciales que ha exigido la adaptación del título de Arquitecto al Espacio Europeo de Educación Superior, recogidos en el Libro Blanco del Título de Grado en Arquitectura (ANECA, 2005). Acorde con las guías de aprendizaje de la titulación (ETSAM, 2018a), la asignatura obligatoria «Ciudad y Urbanismo» pretende aproximar al alumnado a las múltiples dimensiones que caracterizan el ejercicio del Urbanismo. En este sentido, sin alcanzar un grado de profundidad significativo, como para abordar aspectos relativos a la inclusión de la perspectiva de género en los estudios urbanos, se pretende acercar al alumnado a la dimensión social que articula el ejercicio de la planificación urbana. Visión que se completa con aspectos relativos a la forma y diseño urbano, así como a la realidad y retos en la producción del espacio.

Esta relación con lo social se dispersa en el tercer curso. La asignatura obligatoria «La ciudad y el medio», aborda puntualmente aspectos relacionados como la identidad y grupos sociales, la ciudad inclusiva o la seguridad. No obstante, su extenso temario para un único cuatrimestre hace que estos aspectos se diluyan dentro de una amalgama de epígrafes (79 ítems), que hacen presuponer un grado de profundización muy limitado. En cuarto y quinto curso la docencia del departamento de Urbanística se enfoca respectivamente al proyecto urbano y a la redacción de planeamiento. En la programación de ambas asignaturas no se aprecia un tratamiento especial hacia la cuestión de género. No obstante, se presupone que abordar el marco legal que regula la redacción de planeamiento exige al menos evidenciar el requisito de incorporar a la tramitación un estudio de género y que, dado el interés que se manifiesta por los procesos participativos, da lugar a abordarla directa o indirectamente en el ejercicio práctico que deben desarrollar el alumnado durante el curso.

Sin duda, la flexibilidad programática que caracteriza a las asignaturas optativas, permite incorporar a su docencia contenido relacionado, directa o indirectamente, con el análisis urbano desde una perspectiva de género. Es el caso de la asignatura

«Intensificación en urbanismo y ordenación del territorio» que profundiza en el conocimiento adquirido en los cursos anteriores. Igualmente destaca la experiencia de las asignaturas Taller Experimental 1 y 2. Acorde con la programación docente de ambas asignaturas, estos talleres tienen como objetivo aproximarse a nuevos campos de investigación y desarrollo profesional en el ámbito de la arquitectura y el urbanismo. Se articulan desde la innovación y la transversalidad tanto en el contenido como en metodología docentes, así como en la exploración colectiva sobre problemáticas sociales de actualidad. En concreto, el Taller 2 que se imparte en cuarto curso incorpora una línea de trabajo sobre «Mujeres y Género en la Arquitectura, dentro del epígrafe de Paisaje y Territorio. Su temario gira en torno a la presencia de la mujer en el ámbito profesional y la carrera profesional de éstas, si bien aborda asimismo las posibles divergencias en el enfoque y la forma de aproximarse al proyecto arquitectónico, pero también urbanístico, entre arquitectos y arquitectas.

Por su parte, el Máster en Arquitectura está centrado en consolidar aquellas competencias en materia urbanística necesarias para abordar el Trabajo Fin de Máster, ejercicio que habilita para ejercicio de la profesión (ETSAM, 2018b). Es en el Máster en Planeamiento Urbano y Territorial, posgrado de especialización, donde encontramos mayor contenido específico, de nuevo en las materias de carácter optativo (UPM, 2009). Por una parte, la asignatura «Por una ciudad más sostenible. El planeamiento urbano frente al paradigma de la sostenibilidad» propone analizar el contenido de las nuevas Agendas Urbanas. Entre los temas a abordar destacamos la integración del género en el desarrollo urbano, así como la mejora de la inclusión social y la equidad de nuestras ciudades y territorios. No obstante, el plan va más allá al incorporar una materia específica sobre la cuestión de género en los estudios urbanos. La asignatura «Urbanismo para la igualdad en la diversidad: género, envejecimiento, inmigración» propone estudiar, con un amplio temario, las dos dimensiones principales relativas a la cuestión de género: la presencia de la mujer en el ámbito profesional y en la toma de decisiones sobre el devenir de una determinada ciudad o territorio, así como las diferencias de género en el modo de plantearlas.

Esta asignatura es el resultado de la transferencia a la docencia de la investigación del grupo 'generourban', pionero en España en adoptar la perspectiva de género en arquitectura y urbanismo como pilar central de su investigación. Dirigido por la anteriormente mencionada Inés Sánchez de Madariaga, ha realizado desde su fundación en el año 2000 un importante esfuerzo de difusión de su trabajo en el ámbito científico a través de publicaciones y participación en congresos, pero también en el académico. Además de las ya citadas aportaciones a la formación reglada, fomentado la dirección de trabajos fin de grado, máster y tesis doctorales en la materia, han organizado numerosos seminarios, jornadas y cursos de verano que han permitido a muchos arquitectos y arquitectas ampliar sus conocimientos en la materia (Sánchez de Madariaga y Novella Abril, 2017). Aunque este artículo se centra en el ámbito académico, es necesario destacar la importante labor de transferencia de su investigación

también al resto de la sociedad, a través de talleres participativos y marchas exploratorias en distintos barrios de la capital (García, 2018) y en otras provincias españolas (Giménez, 2018). Actualmente este grupo dirige la Cátedra UNESCO de Políticas de en Ciencia, Tecnología e Innovación de la Universidad Politécnica de Madrid, con sede en la Escuela de Arquitectura.

Por su parte, la Escuela de Barcelona comenzó su andadura oficialmente en 1875. Tiene una trayectoria similar, en lo que a los primeros planes docentes se refiere, hasta la creación en 1968 del Laboratorio de Urbanismo de Barcelona. Este grupo de profesores, bajo la dirección de Manuel de Solà-Morales, rápidamente se convierte en referente internacional en el estudio del hecho urbano, con especial énfasis sobre morfología, historia y proyecto urbanos. A su vez, la Escuela de Barcelona se ha consolidado como centro especializado en la formación de posgrado en Urbanismo, Ordenación del Territorio y Paisaje.

La formación actual de grado (Plan 2014) está conformada por seis asignaturas cuatrimestrales de Urbanística. En ninguna de las guías docentes de estas asignaturas (ETSAB, 2018a) se han identificado referencias a la cuestión de género, frente al peso otorgado a los aspectos morfológicos y formales. En las asignaturas de carácter optativo sí encontramos materias tales como «Antropología de la Ciudad» y «Arquitectura y Política» donde respectivamente se introducen las distintas formas del sujeto que habita la ciudad y las relaciones entre la arquitectura y el urbanismo con la política y la sociedad. En este segundo caso, la bibliografía recomendada incluye publicaciones sobre arquitectura y urbanismo con perspectiva de género.

No es casual que está última asignatura esté impartida por la profesora Zaida Muxí, quien atesora una larga trayectoria investigadora y docente en este campo (Méndez, 2016). Ha codirigido junto a Josep María Montaner el Máster Propio «Laboratorio de la Vivienda del siglo XXI». Este curso de posgrado, impartido entre 2004 y 2015, contaba con la materia «Casa Sin Género» que se aproximaba desde la crítica feminista al espacio doméstico. Actualmente es responsable de la asignatura «Urbanismo del Otro 98%» de la especialidad en Urbanismo del Máster en Estudios Avanzados en Arquitectura (UPC, 2014). Cabe señalar que no se imparte en este curso 2018-2019 (ETSAB, 2018b). Esta asignatura es heredera de la materia «Urbanismo y género: Teoría y práctica» que empezó a impartirse en el curso 2007-2008 en el ya extinto Máster Oficial de Investigación en Urbanismo.

La labor docente e investigadora de Muxí se vincula al *Col.lectiu Punt6*, el cual lleva más de 10 años trabajando por y para conseguir una ciudad más inclusiva a través del desarrollo de «*distintas metodologías para describir, analizar y recoger la experiencia de las personas en los entornos cotidianos*» (Col.lectiu Punt6, 2017). Como en el caso de Madrid, organizaciones externas a la universidad como la mencionada, han organizado un número considerable de actividades formativas relacionadas con Urbanismo y Género que, aun no estando destinadas exclusivamente a la comunidad universitaria, han conformado un panel alternativo al contenido docente recibido en las aulas.

## 5.2. Acciones puntuales contra la rigidez de los planes de estudio: la escuela de Sevilla

En la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Sevilla –ETSAS–, las asignaturas del Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio comienzan en primero con la asignatura obligatoria Urbanística I. Desde ahí hasta quinto curso, el alumnado pasa por cuatro asignaturas obligatorias, tres optativas y cinco asignaturas de taller. Ello supone en el mejor de los casos, que el estudiantado recibirá un total de 55,2 créditos en el grado, en materia de Urbanismo, que lo cualifica para el ejercicio profesional.

Pero, así como hace años el plan de estudios se adaptó para integrar la enseñanza del patrimonio histórico a la docencia de la arquitectura y se pasó de dos especialidades (edificación y urbanismo en el Plan 75) a tres (edificación, urbanismo y patrimonio a partir del Plan 98), la perspectiva de género como algo transversal, inherente a los estudios de arquitectura no se ha producido. Lo que encontramos es alguna actividad suelta de carácter simbólico, en fechas señaladas como el 8 de marzo, o iniciativas personales y/o de grupos de investigación más profundas, que, financiadas desde la Unidad para la Igualdad de la Universidad de Sevilla, intentan cubrir el vacío académico en la materia.

En este sentido, destacamos la labor de la profesora Lourdes Royo Naranjo, y del grupo de investigación HUM700 al que pertenece, que abordó en 2011 el proyecto «Analizar la perspectiva de género en la transferencia de los resultados de la Investigación», subvencionado por el Plan de Igualdad de Género, de la Universidad de Sevilla (US). Así mismo, y desde 2012, se realizan anualmente de manera periódica, organizadas por el citado grupo de investigación y con la ayuda de la Unidad de Igualdad y Extensión Universitaria de la US, las *Jornadas de arquitectura, arte y urbanismo con perspectiva de género*, dirigidas a estudiantes de grado y máster, representando la única actividad que de manera permanente se realiza en la ETSA de Sevilla en este campo.

Fruto de esa necesidad creciente de generar cambios desde la universidad, surge en 2014, el *Primer congreso de investigación en arquitectura y género*<sup>8</sup> cuyos resultados se recogen en la publicación *Arquitectas. Redefiniendo la profesión*, edición coordinada por Nuria Álvarez Lombardero y en el que participan una gran cantidad de docentes de la escuela de Sevilla (Álvarez, 2015).

De manera más puntual y tangencial, se ha abordado el tema de criterios de género y envejecimiento en la regeneración urbana, investigación vinculada al departamento de construcción –grupo de investigación TEP954– exploraciones en materia de género a cargo de la profesora Isabel Jiménez López y dentro del proyecto *(Re)Generar y (Re)Habitar la Calle*, como parte del proyecto: (Re)habilitación + (Re)genera-

---

<sup>8</sup> Congreso celebrado en Sevilla los días 20 y 21 de marzo de 2014, del que sólo se ha llevado a cabo una edición.

ción+(Re)programación. El reciclaje y la gestión sostenible del parque edificado andaluz. Gestión de entornos habitables desde criterios de envejecimiento activo, género y habitabilidad urbana, que dirige la profesora Ángela Barrios Padura.

Recientemente, en 2017, en el seno del departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio, se ha defendido la tesis denominada «La inclusión del patrimonio social femenino en el urbanismo sostenible. Las Mujeres Mayores de Carmona», elaborada por la arquitecta María Claudia Delorenzi Christensen (2017), y dirigida por la profesora María Teresa Pérez Cano, primera tesis doctoral leída en el Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio de la Universidad de Sevilla en materia de género. Ambas, doctoranda y directora, son miembros activos del Grupo de mujeres urbanistas Sururbanas<sup>9</sup>.

### 5.3. Otros acentos: las escuelas de Valencia, Valladolid, La Coruña y Las Palmas

La cuarta escuela de arquitectura del país se funda en 1966. Perteneciente a la Universitat Politècnica de València, nace como respuesta a un cierto vacío territorial en el litoral levantino. Barcelona, Madrid y Sevilla constituían un eje diagonal polarizado que dejaba fuera de escena al este y oeste peninsular, desequilibrio que se iría paliando en las dos décadas siguientes, hasta llegar a concentrar en el arco mediterráneo un gran número de escuelas.

En el Plan de Estudios vigente de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Valencia, aprobado en 2014 y adaptado a las exigencias del Plan Bolonia, las asignaturas referidas a la esfera urbana se circunscriben bajo el título de «Urbanística», desde el segundo al cuarto curso. No se encuentra en ellas ninguna referencia a las perspectivas de género e igualdad. Aunque en el temario encontramos miradas actuales en torno al espacio público o el paisaje –siendo la única optativa del departamento de Urbanística la asignatura «El proyecto del paisaje»–, hay una ausencia total de referencias al papel de la mujer en la ciudad. Las tensiones entre seguridad y libertad, la afición de la violencia al derecho a la ciudad de las mujeres o la vulnerabilidad de género en las barriadas degradadas, elementos de interés disciplinar consolidados desde finales de la década de 1980 (Ortiz, 2005), no aparecen en el Plan de Estudios ni en los contenidos específicos de las asignaturas referidas.

En Valencia desde el Departamento de Proyectos destacan los trabajos de Eva M<sup>a</sup> Álvarez Isidro dedicado al Urbanismo de género, trabajando en los criterios para su aplicación al planeamiento urbanístico con ejemplos aplicados al planeamiento real, sea el caso del PGOU de Valencia o el de Alicante. Fuera del ámbito universitario,

---

<sup>9</sup> El Grupo Sururbanas, es un grupo de mujeres profesionales arquitectas, geógrafas, diseñadoras, etc. activas en materia de género y urbanismo. Organizan desde hace casi tres décadas, encuentros, conferencias y talleres de sensibilización dirigidos a concienciar el papel de las mujeres en la ciudad.

desde 2015 aparecen actividades de investigación y difusión del urbanismo con perspectiva de género desde instituciones públicas como el Instituto Valenciano de la Edificación. Esta fundación publicó en febrero de 2017 una interesante selección de artículos titulado «Género y política urbana: Arquitectura y urbanismo desde la perspectiva de género» (Serrano, 2017). A pesar de que la mayoría de contribuciones provenían de profesores universitarios, la temática sigue desarrollándose en foros ajenos a la Escuela. De hecho, entre las profusas referencias a estudios y acciones en torno a la ciudad y la mujer, se encuentran escasas referencias a financiación universitaria o resultados de investigaciones docentes. La mayoría proviene, tal y como se ha referido, de instituciones públicas y privadas como la Junta de Andalucía, la Generalitat Valenciana, el Fondo Social Europeo o la Fundación InnDea.

Respecto a la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Valladolid –ETSAVA–, dentro de los estudios de grado en Fundamentos de Arquitectura, no se observan asignaturas específicamente pensadas para abordar estos problemas urbanísticos y el tratamiento de la ciudad en términos de igualdad de género. La asignatura de Diseño Urbano de segundo curso asume una competencia general, que no es suficientemente explícita, denominada «G7. Comprender las relaciones entre las personas y los edificios y entre éstos y su entorno, así como la necesidad de relacionar los edificios y los espacios situados entre ellos en función de las necesidades y de la escala humana» (UVA, 2018a) y que está tomada literalmente de la competencia 7 del Anexo de la Orden Ministerial, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Arquitecto (O. EDU/2075/2010, de 29 de julio). Tampoco se observan en la asignatura optativa Movilidad Territorial y Urbana, donde se vuelve a reproducir dicha competencia (UVA, 2018b), ni en otras asignaturas de contenidos urbanísticos.

En los estudios del Máster en Arquitectura, de carácter habilitante, no se aprecian asignaturas vinculadas a la problemática, así como tampoco se advierten en las cuatro líneas de investigación de su Programa de Doctorado.

El influyente Instituto Universitario de Urbanística no tiene estudios específicos sobre género y urbanismo, si se observan los proyectos de investigación ejecutados o la realización de trabajos científicos, técnicos y/o artísticos propios de la práctica del urbanismo y de la ordenación del territorio que constan en su página web (Instituto Universitario de Urbanística, 2018).

En mayo de 2018 el concejal de Urbanismo de Valladolid propuso revisar el PGOU de dicha ciudad incluyendo ahora la perspectiva de género<sup>10</sup>. La primera iniciativa ha sido que las ciudadanas señalaran sus «espacios del miedo» en la cartografía urbana.

---

<sup>10</sup> En 2012 el Gobierno Vasco abrió una convocatoria de subvenciones al respecto. Más de ochenta municipios se han acogido a ella. Un caso pionero fue el comentado del ayuntamiento de Irún (Projekta, 2013).

En la redacción del PGOU participó en su día el profesor de Urbanística y Ordenación del Territorio Juan Luis de las Rivas, quien habla de iluminación, pero sobre todo del diseño urbano como factor a tener en cuenta, al afectar a espacios y a interiores de edificios (Encinas, 2018).

Cinco años más tarde de la apertura de la Escuela de Valladolid se inauguran dos nuevas escuelas que venían a contrarrestar los citados vacíos geográficos. La Coruña y Las Palmas de Gran Canaria supusieron y también representan aún las únicas escuelas de arquitectura en sendas comunidades autónomas, diferenciándose del caso anterior gracias a la fundación, en 1984, de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Alicante. Esta centralidad dentro de la periferia peninsular hace de ellas potentes instrumentos de formación, nutriéndose de un sector poblacional que se veía hasta entonces obligado a migrar hacia puntos centrales (Madrid, Valladolid). Ambas poseen Planes de Estudios adaptados al Plan Bolonia desde 2010, aunque la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de La Coruña aprobó en 2015 un nuevo, de estructura muy similar al anterior.

En el caso de la oferta formativa de la escuela canaria, el urbanismo encuentra su espacio desde el primer curso. Cabe destacar la ausencia de un primer acercamiento al urbanismo desde una perspectiva histórica u humanística y la apuesta por una tecnificación inicial de la disciplina. A partir del segundo curso, las enseñanzas sobre ciudad y paisaje quedan englobadas en «Urbanística, Ordenación del Territorio y Proyectos de Urbanismo», desarrollada en siete asignaturas extendidas hasta quinto curso. Los proyectos docentes que describen la evolución de la materia, desde la primera a la séptima edición, recogen un contenido puramente disciplinar.

En el último curso aparece una materia basada en la transversalidad de la ciudad y las transferencias entre sociedad y urbanismo. «Hábitat y Desarrollo» contiene interesantes puntos de estudio en los que, a pesar de no encontrar una referencia explícita a perspectivas de género, sí se propone poner en crisis el estatismo disciplinar. Proponiendo la construcción de «nuevos modelos de hábitat», «estrategias proyectuales abiertas y progresivas» o la profundización en «la relación entre los patrones culturales y las responsabilidades sociales del arquitecto», el proyecto indica una preocupación por problemáticas actuales entre las que, puntualmente, aparece la igualdad como vertebradora de una nueva lectura de la ciudad. Aunque de nuevo la presencia de una mirada de género en materias urbanísticas es difícilmente reconocible, sí existe una base sobre la que poder aplicar y desarrollar nuevas perspectivas. En el entorno más cercano, la propia Universidad de Las Palmas de Gran Canaria –ULPGC–, ofrece una asignatura optativa titulada «Historia de Género», impartida durante el cuarto curso del Grado en Historia.

Además de esta materia, la apuesta de la ULPGC por integrar la perspectiva de género en su estructura motivó la creación durante el curso 2013/2014 de la Unidad de Igualdad, con el objetivo de fomentar, colaborar y participar en jornadas, seminarios y proyectos en femenino. En los cinco cursos desarrollados desde su creación,



encontramos una única referencia al papel de la mujer en la ciudad con la celebración de una reunión científica en noviembre de 2013 en la facultad de Geografía e Historia con el título «Espacios públicos, género y culturas urbanas». Se puede constatar cómo el interés por actualizar la perspectiva patriarcal desde el ámbito universitario viene impulsado por facultades ajenas a la arquitectura y el urbanismo, valorando positivamente los intentos prototípicos como «Hábitat y Desarrollo».

En una clara analogía con este último caso, encontramos cómo en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de A Coruña no se encuentra integrada la perspectiva de género en el Plan de Estudios, vacío que es revertido por investigaciones aisladas y la intensa actividad del Grupo de Investigación MAGA (Mulleres Arquitectas de Galicia), perteneciente a la Escuela de Arquitectura. Como parte del Proyecto MAGA (resultado, a su vez, de la convocatoria de 2011 del Instituto da Muller), el grupo de investigación no sólo realiza investigaciones «académicas» si no que desarrolla una importante acción de divulgativa y documental, impulsando un censo de arquitectas, redactando estudios históricos sobre las primeras mujeres arquitectas, desarrollando estudios cuantitativos o recogiendo el testimonio vivo de varias arquitectas a través de una revista. Entre estas aportaciones destaca el texto «Mujeres Arquitectas de Galicia. Perspectivas para el Futuro de una Práctica Profesional Inclusiva», que evidencia el interés latente por la perspectiva de género asociada a la arquitectura y la propuesta por integrarla en la formación en arquitectura. La rigidez del Plan de Estudios del caso gallego impide la posibilidad de incorporar temáticas de género en las materias impartidas: Urbanística 1, 2, 3, 4 y 5 y las optativas «Actuaciones urbanísticas contemporáneas» y «Ordenación del Territorio» se rigen por proyectos docentes estrictamente disciplinares, cerrando en cierta medida la puerta abierta por el grupo MAGA.

#### **5.4. San Sebastián, Alicante**

La Escuela de Arquitectura de Donostia/San Sebastián sigue el modelo de Departamento de Arquitectura, área de Urbanismo y Ordenación del Territorio. El Grado en Fundamentos de Arquitectura, con 300 créditos, dedica al urbanismo 33 créditos en asignaturas obligatorias con posibilidad de ampliar con optativas hasta 15 créditos más. La especialización en materia de género se puede adquirir en el Máster de Estudios Feministas y de Género, donde desde las ciencias sociales, se profundiza de manera interdisciplinar, pues participan once departamentos universitarios y cinco centros diferentes. Aunque entre ellos no está el Departamento de Arquitectura, la titulación de arquitectura está entre las de posible perfil de acceso. Entre sus líneas de investigación<sup>11</sup>, no se atiende obviamente de manera específica el urbanismo desde una perspectiva de género.

---

<sup>11</sup> Las líneas de investigación manejadas son: 1.- Análisis Comparativo de la Diversidad Cultural. 2.-Desigualdades Sociales. La Construcción de la Exclusión. 3.- La construcción de la Identidad.



En la Universidad de Alicante, en su Escuela Técnica Superior de Arquitectura, se imparte el Grado en Fundamentos de la Arquitectura desde 2014. En el grado, la materia de urbanismo se distribuye en 6 asignaturas obligatorias, de nombre genérico – de Urbanismo 1 a Urbanismo 6, dentro del bloque proyectual que suman 36 créditos. La optatividad no contempla la ampliación en este campo.

La Universidad de Alicante posee un Instituto Universitario de Estudios de Género, creado en 2014 (Consellería de Educación, Cultura y Deporte, 2014). Es un organismo transversal al que pertenecen investigadores de la Escuela Politécnica Superior, aunque el urbanismo de género no forma parte de sus líneas de investigación, ni ningún miembro del Área de Urbanística y Ordenación del Territorio forma parte. Se imparte un Doctorado Interuniversitario en Estudios Interdisciplinares de Género<sup>12</sup>, donde participa la Universidad de Alicante, junto con las Universidades de Alcalá, Autónoma de Madrid, Huelva, Illes Balears, Jaume I, La Laguna y Rey Juan Carlos. El Instituto edita la revista *Feminismo/s*, cuyo número 17, ya en 2011 dedicó un número a la «La arquitectura y el urbanismo con perspectiva de género». El número 32, en curso, (diciembre 2018) se titula: «MAS-MES: Mujeres, Arquitectura y Sostenibilidad: Medioambiental, Económica y Social».

### **5.5. Innovación programática en las escuelas de reciente creación: la experiencia de Málaga**

Se ha seleccionado del tercer grupo de escuelas, de reciente creación la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad de Málaga, creada en 2005, por ser una de las más activas en la materia. Su breve recorrido institucional, sin embargo, no ha impedido que cuente con cierta trayectoria en introducir la perspectiva de género en la enseñanza de la Arquitectura y el Urbanismo.

En concreto, la primera experiencia en abordar la cuestión de género en las asignaturas impartidas por el Área de Urbanística se desarrolló durante el curso 2010-2011, en las asignaturas de Urbanismo V y VI, pertenecientes al cuarto curso del título de Arquitecto (Plan 2005). Acorde con su precursora (García Bujalance y Royo Naranjo, 2011), la iniciativa se articuló en la necesidad de incorporar los condicionantes socioespaciales en cualquier aproximación analítica al hecho urbano, dentro de la cual la perspectiva de género se mostraba como una herramienta útil

---

4.- Políticas Públicas y Participación Social y Política. 5.- Procesos de Cambio en las Sociedades Locales y Globales. 6.- Teoría y Crítica Feminista (EHU-UPV, 2018).

<sup>12</sup> El programa de Doctorado se estructura en torno a las siguientes líneas de investigación: 1.- Género. 2.-Historia y Producción Cultural, 3.- Género, Salud y Sexualidades. 4.-Género, Economía, Derecho y Políticas de Igualdad. 5.- Género, Violencia de Género y Educación. 6.- Teorías Feministas, Ciudadanía y Globalización (UA, 2018).

en la identificación de necesidades sociales propias del ámbito doméstico, habitualmente no tenidas en cuenta en la planificación urbana, y que histórica y estadísticamente pertenecen al ámbito de la mujer (García Bujalance y Royo Naranjo, 2012).

Esta experiencia docente se consolidó en los cursos siguientes, si bien, en el vigente Grado en Fundamentos de Arquitectura (UMA, 2016) no se ha detectado una referencia clara a la perspectiva de género en ninguna de las cinco asignaturas obligatorias de Urbanismo y las dos optativas sobre Territorio del título. Esta misma consideración debe hacerse con relación a las asignaturas «Planificación y Legislación Urbanística» y «Ciudad saludable e inteligencia ambiental» del Máster en Arquitectura (UMA, 2017a). Cabe destacar que no existe ninguna formación de posgrado específica en materia urbana y/o territorial en la oferta de estudios actual de la Escuela. No obstante, cada año se organizan diferentes actividades para celebrar el Día Internacional de la Mujer en el centro<sup>13</sup>. Asimismo, cabe resaltar la investigación «Cartografiar el miedo de la población estudiantil de la UMA en la ciudad de Málaga», trabajo financiado por el área de Igualdad de la Universidad de Málaga y que fue desarrollado por la profesora Susana García Bujalance en la Escuela de Arquitectura (UMA, 2017b).

A la labor que se realiza desde la academia debemos sumar otras iniciativas desarrolladas en el ámbito de la Administración y que de alguna u otra forma han tenido repercusión en la formación de los egresados y egresadas de la Escuela de Málaga. Es el caso de los talleres participativos «Urbanismo y Género» o «La ciudad compartida» organizados respectivamente por el Área de Igualdad de Oportunidades del Ayuntamiento de Málaga y la delegación provincial de la Empresa Pública del Suelo de Andalucía. El primero de ellos, tuvo como destinatarias las vecinas del distrito de Palma Palmilla en Málaga, difundiendo sus resultados en una jornada y exposición en la Escuela de Arquitectura (García, 2012). Por su parte, el segundo tuvo como objetivo confrontar la visión de los técnicos de la administración, de estudiantes con cierto bagaje en procesos participativos y la inclusión de la perspectiva de género y la ciudadanía ante la toma de decisiones en la planificación urbana (Paisaje Transversal, 2012). Tanto la Diputación Provincial como la Gerencia de Urbanismo han desarrollado programas de formación para sus técnicos. Actividades tales como las Jornadas «Ciudad en Construcción» (2012) o «La mirada de género en el espacio público» (2015) han contado con la colaboración de la Escuela de Arquitectura.

---

<sup>13</sup> Han participado ponentes invitadas tales como Banca Lleó, Carne Pinós y Ángela García de Paredes (2016), Atxu Amann (2017) o Irma Arribas (2018).

## 6. CONCLUSIONES

Podemos detectar un factor común en los casos analizados: a pesar de que se trata de una perspectiva que legislativamente debería estar incluida en todas las materias impartidas en la Universidad, vemos cómo no se ha producido una traslación significativa a todos los programas docentes. En la mayoría de los casos se advierte que la sociedad civil y los cambios legislativos, en muchas ocasiones impuestos desde el ámbito europeo, van por delante de determinados estamentos universitarios, a pesar de las responsabilidades formativas con proyección social que se les han atribuido.

Dentro de la formación de los arquitectos y arquitectas, se ha expuesto la estrecha vinculación con la ciudad y la sociedad desde diversas materias, con especial protagonismo del urbanismo, razón por la cual se hace aún más necesaria la incorporación de la perspectiva de género a sus asignaturas. Encontramos que, en particular, los avances en el terreno de los profesionales del planeamiento urbanístico y el diseño urbano no tienen la debida correspondencia académica. Entendemos que esta perspectiva es un elemento transversal de aplicación a varias de las competencias que el estudiantado deberá adquirir –algunas de ellas, imprescindibles para el ejercicio reglado de la profesión, como, por ejemplo, la redacción de documentos de planeamiento, estudios urbanos, etc.–. Sin embargo, el urbanismo sigue siendo una disciplina cerrada y en cierta medida anacrónica, que no ha reflejado esta obligación normativa, y por ende, no responde a esta necesidad de la sociedad.

Normalmente, la mayoría de las actualizaciones que se producen en la docencia del urbanismo han venido ligadas al gran peso que adquiere la componente de planeamiento en sus planes docentes. Sin embargo, encontramos incluso que las aportaciones de administraciones autonómicas cuentan con documentos técnicos más avanzados que los incluidos en los propios planes de estudio (Departamento de Vivienda, Obras Públicas y Transportes, 2010 y 2012), de modo que esta traslación es parcial cuando debería ser efectiva. De manera complementaria, el estudio y análisis de referentes de experiencias reales concretas en las que se han aplicado la perspectiva de género al planeamiento, como las anteriormente expuestas de Irún o Castellón –y que sin duda irán creciendo en número, concreción y diversidad por toda España–, podría favorecer el aprendizaje práctico de la metodología concreta necesaria para aplicar esta perspectiva transversal a la práctica real del urbanismo.

Asimismo, estimamos necesario que se patente de una manera más clara y no anecdótica en los planes de estudio de Arquitectura los avances conseguidos en la materia de género desde las múltiples iniciativas que hemos señalado, ya sean provenientes del ámbito académico (desde acciones extracurriculares e investigadoras, institutos o unidades universitarias) o del profesional (colectivos, Colegios de Arquitectos). Estos esfuerzos, de culminarse su traslación al ámbito de la docencia universitaria, producirían, en

primer lugar, un importante sustrato de conocimiento y práctica de la incorporación de la perspectiva de género a la arquitectura y el urbanismo para las generaciones en formación -que serán próximamente las encargadas de llevarlo a cabo y reformularlo-. Al mismo tiempo, podrían contribuir muy positivamente a una mayor cohesión de los futuros arquitectos y arquitectas con los profesionales más consolidados en la materia, amonorando un poco la brecha existente entre ambos.

No obstante, tras el análisis de los casos de estudio llevado a cabo en las Escuelas públicas de Arquitectura de España, concluimos que éstas pueden clasificarse en tres grupos en base a la presencia del enfoque de género en las asignaturas de Urbanismo impartidas tanto en grado como en máster (Figura 3).

En los casos de las decanas, Madrid y Barcelona, se ha identificado claramente asignaturas que incorporan, directa o indirectamente, la perspectiva de género en la dimensión urbana. En ambos casos, encuentran en el posgrado de especialidad una oportunidad para avanzar sobre los contenidos brevemente apuntados en grado. Coinciden con las Escuelas que cuentan con un mayor número de estudiantes, lo que a priori posibilita mayor diversificación de la oferta formativa. A pesar del reducido número de estudiantes de la Escuela de Málaga, quizás su carácter experimental, como centro de reciente creación desprovisto del bagaje de escuelas de mayor trayectoria, ha favorecido que, desde sus inicios, hayan surgido numerosas iniciativas docentes innovadoras en su metodología, pero también en su contenido. Por último, si bien se han identificado iniciativas formativas en materia de urbanismo y género en el resto de los casos analizados, aún no se ha producido el trasvase a la docencia reglada.

Podemos concluir que los intentos puntuales por penetrar transversalmente en la rígida estructura de los planes de estudio se antojan insuficientes de manera general en todas las escuelas analizadas, debido a la inacción en la revisión y actualización de estos por parte de los estamentos y figuras competentes.

El probado éxito de la inclusión de esta perspectiva en otras áreas de conocimiento como Historia o Ciencias Sociales hacen factible pensar en un proyecto integral de regeneración de los diferentes planes de estudio y proyectos docentes de las Escuelas de Arquitectura a fin de ajustarlos a ley y permitir formar en igualdad a los y las responsables de construir las ciudades del futuro.

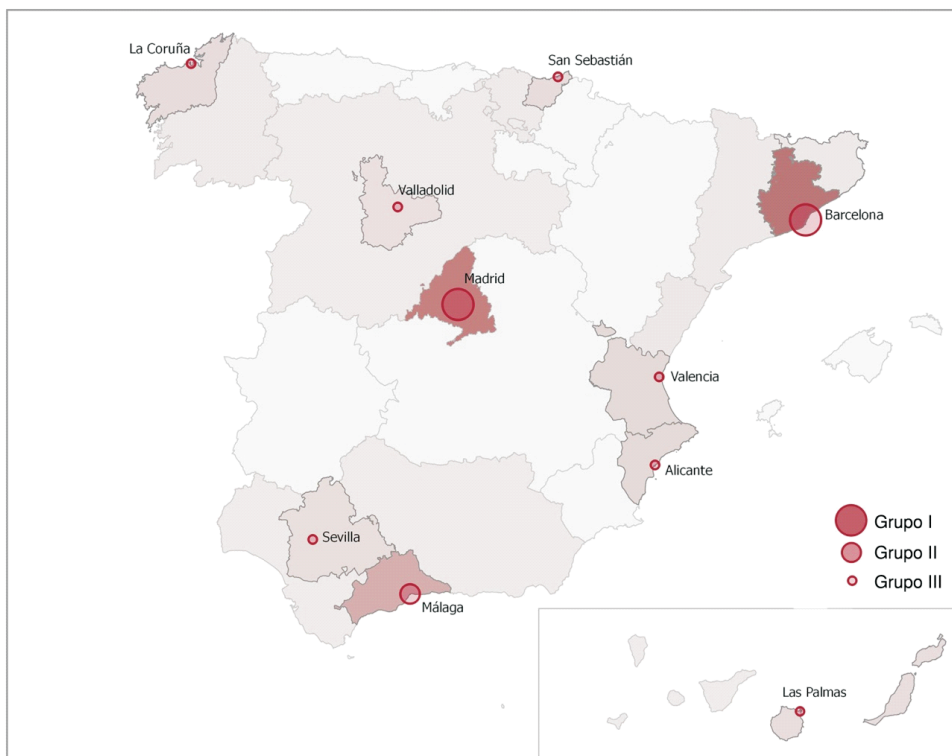


Figura 3. Categorización de los casos analizados según la presencia del enfoque de género en las asignaturas de Urbanismo

Fuente: Elaboración propia (Dibujado por Javier Ostos Prieto y Juan Andrés Rodríguez Lora).

*De este modo, nos encontramos más bien ante una suma de voluntades personales, que de una articulada respuesta desde la estructura universitaria. Las oficinas universitarias de igualdad intentan paliar este desfase, generalmente desde una esfera muy teórica, sin que puedan intervenir decisivamente en los planes de estudio.*

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ ISIDRO, E., y GÓMEZ ALFONSO, C. (2017a). *Incorporación de la perspectiva de género en el Plan General Estructural de Castellón 2017*. Recuperado de: [http://www.begv.gva.es/arena2/tlpcop\\_frame.html?URL=http://www.begv.gva.es/ARENA2CGI/BASIS/TCOP/WWW/CAT2/DDW?W%3DCATNO+%3D+17549&M%3D1%26K%3D17549%26R%3DY%26U%3D1&ICONOSELEC=0](http://www.begv.gva.es/arena2/tlpcop_frame.html?URL=http://www.begv.gva.es/ARENA2CGI/BASIS/TCOP/WWW/CAT2/DDW?W%3DCATNO+%3D+17549&M%3D1%26K%3D17549%26R%3DY%26U%3D1&ICONOSELEC=0)

- ÁLVAREZ ISIDRO, E. y GÓMEZ ALFONSO, C. (2017b). *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social. Recomendaciones para la incorporación de la perspectiva de género en el planeamiento urbano*.
- ÁLVAREZ LOMBARDEO, N. (2015) *Arquitectas. Redefiniendo la profesión*. Sevilla: Recolectores Urbanos.
- ANECA (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Arquitectura*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- BOFILL LEVI, A. (2005). *Planejament urbanístic, espais urbans i espais interiors des de la perspectiva de les dones*. Barcelona: Generalitat de Catalunya
- COLLECTIU PUNT6 (2017). *Aclaraciones metodológicas: marchas exploratorias y recorridos de reconocimiento*. Recuperado el 10 de septiembre de 2018, de Blog Col.lectiu Punt 6. Urbanismo femenino para la vida cotidiana: <http://www.punt6.org/2017/11/20/aclaraciones-metodologicas-marchas-exploratorias-y-recorridos-de-reconocimiento/#>
- COLETTA, M. (ed.) (2016). *TRIA (Territorio della Ricerca su Insediamenti e Ambiente), Engendering Habitat III: Facing the Global Challenges in Cities*, 17. Recuperado de: <http://www.rmojs.unina.it/index.php/tria/issue/view/394/showToc>
- COMISIÓN EUROPEA (2011). *Manual. El género en la investigación (trad.)*. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación (Obra original publicada en 2009).
- COMISIÓN EUROPEA (2013). *Gendered Innovations. How Gender Analysis Contributes to Research*. Recuperado de: [https://ec.europa.eu/research/science-society/document\\_library/pdf\\_06/gendered\\_innovations.pdf](https://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/gendered_innovations.pdf)
- CONSEJO DE EUROPA (1998). «*Mainstreaming de género. Marco conceptual, metodología y presentación de buenas prácticas*», Estrasburgo.
- CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA y DEPORTE (2014). Decreto 147/2014, de 12 de septiembre por el que se crea el Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género en la Universidad de Alicante. *Generalitat de Valenciana* [2014/8366].
- CIOCOLETTO, A. (2014). *Urbanismo para la vida cotidiana. Herramientas de análisis y evaluación urbana a escala de barrio desde la perspectiva de género*. Tesis doctoral. Universitat Politècnica de Catalunya. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/275979>
- DEL ESPINO HIDALGO, B., ROYO NARANJO, L. & PÉREZ CANO, M. T. (2015) Resultados de Investigación y Docencia en Arquitectura y Género: I y II Jornadas de Arquitectura, Arte y Urbanismo con Perspectiva de Género en la Universidad de Sevilla. En Ramiro, Ramiro-Sánchez y Bermúdez (Ed.) *FECIES 2018* (pp. 858-863). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- DELORENZI CHRISTENSEN, M. C. (2017). *La inclusión del patrimonio social femenino en el urbanismo sostenible. Las mujeres mayores de Carmona*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/11441/77111>

- DEPARTAMENTO DE VIVIENDA, OBRAS PÚBLICAS Y TRANSPORTES (2010). *Manual de análisis urbano. Género y vida cotidiana*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- DEPARTAMENTO DE VIVIENDA, OBRAS PÚBLICAS Y TRANSPORTES (2012). *Urbanismo inclusivo. Las calles tienen género*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Durán, M. A. (1998). *La ciudad compartida: conocimiento, afecto y uso*. Madrid: Consejo Superior de los Colegios de Arquitectos de España – Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- EHU-UPV (2018). *Líneas de Investigación del Máster Universitario en Estudios Feministas y de Género de la Universidad del País Vasco*. Recuperado de: <https://www.ehu.es/es/web/ikerketafeministak/ikerketa-lerroak>
- EIGE (2017). *European Institute for Gender Equality*. Recuperado de: <https://eige.europa.eu/>
- ENCINAS, A. G. (2018). El urbanismo de Valladolid luchará contra los espacios del miedo. *El Norte de Castilla*. Recuperado de: <https://www.elnortedecastilla.es/valladolid/urbanismo-valladolid-luchara-20180517220105-nt.html>
- ESPAÑA. Instrumento de Ratificación por parte de España del Tratado de Ámsterdam por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados Constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos, firmado en Ámsterdam el 2 de octubre de 1997. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 109, 7 de mayo de 1999, pp. 17146-17202. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/1999/05/07/pdfs/A17146-17202.pdf>
- ESPAÑA. Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 313, 29 de diciembre de 2004, pp. 42166-42197. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2004/12/29/pdfs/A42166-42197.pdf>
- ESPAÑA. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 71, 23 de marzo de 2007, pp. 1-59. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>
- ESPAÑA. Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Arquitecto. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de diciembre de 2007, núm. 305, pp. 52847-52848. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/21/pdfs/A52847-52848.pdf>
- ESPAÑA. Orden ECI/3856/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Arquitecto. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, pp. 53743-53744. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53743-53746.pdf>



- ESPAÑA. Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, Tecnología y la Innovación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 131, 2 de junio de 2011, pp. 1-67. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-9617-consolidado.pdf>
- ESPAÑA. Disposición 13381, de 20 de noviembre, de la Universidad de A Coruña, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Estudios de Arquitectura. *Boletín Oficial del Estado*, 294, de 9 de diciembre de 2015, pp. 116477-116481. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/12/09/pdfs/BOE-A-2015-13381.pdf>
- ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (s.f.). *Desarrollo cronológico*. Recuperado de: <http://www.eees.es/es/eees-desarrollo-cronologico>
- ETSAB (2018a). *Grado en Estudios de Arquitectura, Plan 2014. Guía docente 2018*. Escola Tècnica Superior d'Arquitectura de Barcelona de la Universitat Politècnica de Catalunya-BarcelonaTech. Recuperado de: <https://etsab.upc.edu/es/estudios/garqetsab/guia-docente>
- ETSAB (2018b). *Máster Universitario en Estudios Avanzados en Arquitectura - Barcelona, Plan 2014. Guía docente 2018*. Escola Tècnica Superior d'Arquitectura de Barcelona de la Universitat Politècnica de Catalunya-BarcelonaTech. Recuperado de: <https://etsab.upc.edu/es/estudios/mbarch/guia-docente>
- ETSAM (2018a). *Grado en Fundamentos de la Arquitectura. Guías de Aprendizaje*. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de: <http://etsamadrid.aq.upm.es/estudios/grado/plan2010/guias>
- ETSAM (2018b). *Máster en Arquitectura. Guías de Aprendizaje*. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de: <http://etsamadrid.aq.upm.es/master-arquitectura/guias>
- ETSAV (2014). *Plan de Estudios 2014, Grado en Arquitectura*. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Valencia. Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de: [http://www.upv.es/entidades/ETSA/menu\\_urlc.html?/entidades/ETSA/grado/U0707053.pdf](http://www.upv.es/entidades/ETSA/menu_urlc.html?/entidades/ETSA/grado/U0707053.pdf)
- GARCÍA, M. (2018). Las ciudades que no amaban a las mujeres. *El Independiente*. Recuperado de: <https://www.elindependiente.com/economia/2018/07/15/las-ciudades-que-no-amaban-a-las-mujeres/>
- GARCÍA BUJALANCE, S. (2012). Exposición «Ciudad y Género», Escuela de Arquitectura de Málaga. *Laboratorio de Urbanismo*. Recuperado de: <https://laboratoriodeurbanismo.wordpress.com/>
- García Bujalance, S. & Royo Naranjo, L. (2011). Planificación y experiencia docente en materia urbanística y perspectiva de género en el grado de arquitectura. En I. Vázquez Bermúdez. (Ed.), *Investigación y género, logros y retos: III Congreso Universitario Nacional Investigación y Género* (pp.1772-1784). Sevilla: Unidad para la Igualdad de la Universidad de Sevilla
- García Bujalance, S. & Royo Naranjo, L. (2012). La perspectiva de género en el urbanismo. Una aproximación conceptual adaptada. En I. Vázquez Bermúdez. (Ed.),



- Actas del IV Congreso Universitario Nacional «Investigación y Género»* (pp. 609-626). Sevilla: Unidad para la Igualdad de la Universidad de Sevilla
- GILLIGAN, C. (1985). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo cultural económico de México.
- GIMÉNEZ, S. (2018). Zonas de riesgo para mujeres en el Barrio. *Diario Información*. Recuperado de: <https://www.diarioinformacion.com/alicante/2018/04/26/zonas-riesgo-mujeres-barrio/2013668.html>
- GUTIÉRREZ-MOZO, M. (coord.) (2011). La arquitectura y el urbanismo con perspectiva de género. *Feminismo/s*, 17.
- HERNÁNDEZ PEZZI, C. (1998). *La ciudad compartida: el género en la arquitectura*. Madrid: Consejo Superior de los Colegios de Arquitectos de España – Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2018). *Graduados según nivel educativo. Pruebas de acceso a la universidad. Estudiantes matriculados en educación universitaria*. Recuperado de: [http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INESeccion\\_C&cid=1259925481211&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalle&param3=1259924822888](http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925481211&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalle&param3=1259924822888)
- INSTITUTO UNIVERSITARIO DE URBANÍSTICA (2018). Portal web oficial del Instituto. Recuperado de: <http://www3.uva.es/iuu/es/inicio>
- JAEKEL, M. Y VAN GELDERMALSEN, M. (2006). Gender Equality and Urban Development: Building better communities for all. *Global Urban Development Magazine* 2(1).
- MARTÍNEZ, A. (2011). *Guía básica para el diseño de espacios públicos urbanos. Criterios y recomendaciones*. Valencia: Colegio Territorial de Arquitectos de Valencia.
- MÉNDEZ, A. C. (2016). Género y arquitectura. Una perspectiva desde lo conceptual. *Conversando con Zaida Muxí. Arquitectura y Urbanismo*, 37 (1), pp. 71-76.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015/2016*. Madrid: Secretaría General Técnica-Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2016.
- ORTIZ I GUITART, A. (2005). Espacios del miedo, ciudad y género: experiencias y percepciones en algunos barrios de Barcelona. *In La ciudad y el miedo: VII Coloquio de Geografía Urbana*, pp. 299-311.
- PAISAJE TRANSVERSAL (2012). La ciudad compartida: taller de urbanismo e igualdad. Blog Paisaje Transversal. Negociación Urbana para la transformación colectiva. Recuperado de: <https://www.paisajetransversal.org/2012/02/la-ciudad-compartida-taller-de.html>
- PÉREZ CANO, M. T. & ROYO NARANJO, L. (2009). El Urbanismo desde una Perspectiva de Género ¿Es Posible? pp. 1003-1012. *En: Investigación y género. Avance en las distintas áreas de conocimiento*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- PLANNING ACCREDITATION BOARD (2018). *Student and Faculty Composition in PAB\_Accredited Programs. 2017 Annual Report*. Chicago, IL. Recuperado de: [https://planningaccreditationboard.org/index.php?s=file\\_download&id=528](https://planningaccreditationboard.org/index.php?s=file_download&id=528)

- PLANNING ACCREDITATION BOARD (2014). *Student and Faculty Composition in PAB\_Accredited Programs. 2013 Annual Report*. Chicago, IL. Recuperado de: [https://planningaccreditationboard.org/index.php?s=file\\_download&id=308](https://planningaccreditationboard.org/index.php?s=file_download&id=308)
- PROJEKTA (2013). *Diagnóstico, Evaluación y Adecuación del PGOU de Irún en relación a la Igualdad de Mujeres y Hombres*. Irún: Área de Urbanismo y Medioambiente. Ayuntamiento de Irún.
- RED DE INICIATIVAS URBANAS (2015). *Orientaciones para la definición de Estrategias de Desarrollo Urbano Sostenible Integrado en el periodo 2014-2020*. Recuperado de: <http://www.rediniciativasurbanas.es/grupos-de-trabajo/estrategias-dusi>
- SÁNCHEZ DE MADARIAGA, I. (2002). *Urbanismo con perspectiva de género*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Junta de Andalucía.
- SÁNCHEZ DE MADARIAGA, I. (2016). *Advancing gender in research, innovation & sustainable development*. Madrid: Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid.
- SÁNCHEZ DE MADARIAGA, I., NOVELLA ABRIL, I. (2017). Trigger en la Universidad Politécnica de Madrid. *1er Encuentro con Entidades en Proyectos Europeos de Género y Ciencia*. Madrid: Ministerio de Economía, Industria y Competitividad
- SCHIEBINGER, L., KLINGE, I., SANCHEZ DE MADARIAGA, I., Y SCHRAUDNER, M. (2015). *Gendered Innovations in Science, Health & Medicine, Engineering and Environment*. Recuperado de: <http://genderedinnovations.stanford.edu/index.html>
- SEGURA GRAIÑO, C. (2007). *Mujeres y espacios urbanos: Homenaje a Christine de Pizan en el VI Centenario de la 1ª edición de «La ciudad de las mujeres. 1405-2005»*. Madrid: Asociación Cultural Al-Mudayna, Colección Laya.
- SERRANO LANZAROTE, B., MATEO CECILIA, C., RUBIO GARRIDO, A. (2017). *Género y política urbana. Arquitectura y urbanismo desde la perspectiva de género*. Valencia: Instituto Valenciano de la Edificación.
- STOLKE, V. (2004). La mujer es puro cuento: la cultura del género. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, 12 (2): 77-105, mayo-agosto.
- UA (2018). *Programa del Doctorado Interuniversitario en Estudios Interdisciplinares de Género de la Universidad de Alicante*. Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género de la Universidad de Alicante. Recuperado de: <https://ieg.ua.es/es/doctorado/doctorado-interuniversitario-en-estudios-interdisciplinares-de-genero.html>
- UMA (2016). *Memoria de Verificación del título de Grado en Fundamentos de Arquitectura por la Universidad de Málaga*. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad de Málaga. Recuperado de: [https://www.uma.es/media/tinyimages/file/Memoria\\_Verificada\\_Grado\\_en\\_Fundamentos\\_de\\_Arquitectura.pdf](https://www.uma.es/media/tinyimages/file/Memoria_Verificada_Grado_en_Fundamentos_de_Arquitectura.pdf)
- UMA (2017a). *Memoria de Verificación del título de Máster Universitario en Arquitectura por la Universidad de Málaga*. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad de Málaga. Recuperado el 10 de septiembre de: [https://www.uma.es/media/tinyimages/file/Impresion\\_Verifica\\_MU\\_Arquitectura\\_marzo17.pdf](https://www.uma.es/media/tinyimages/file/Impresion_Verifica_MU_Arquitectura_marzo17.pdf)

- UMA (2017b). *Cartografiar el miedo*. Área de Igualdad de la Universidad de Málaga. Recuperado de: <https://www.uma.es/unidad-de-igualdad/noticias/cartografiar-el-miedo/>
- UNIDAD PARA LA IGUALDAD DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA (2018). *Histórico de indicadores*. Recuperado de: <https://www.uv.es/uvweb/unidad-igualdad/es/observatorio/indicadores-gualdad/estudiantado-1285875306915.html>
- ULPGC (2010). PLAN DE ESTUDIOS, GRADO EN ARQUITECTURA 2010. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de: [http://www2.ulpgc.es//index.php?pagina=estudios&ver=weees002&tipoplan=&codigo=100\\_4039\\_40\\_00](http://www2.ulpgc.es//index.php?pagina=estudios&ver=weees002&tipoplan=&codigo=100_4039_40_00)
- UPC (2014). *Memoria de Verificación del Título de Máster Universitario en Arquitectura - Barcelona por la Universitat Politècnica de Catalunya – Barcelonatech*. Escola Tècnica Superior d'Arquitectura de la *Universitat Politècnica de Catalunya*. Recuperado de: [https://etsab.upc.edu/ca/shared/b-estudis/pdf/mbarch/20150312/MemoriaMUMBArchETSAB\\_SGA\\_DEFIN.pdf](https://etsab.upc.edu/ca/shared/b-estudis/pdf/mbarch/20150312/MemoriaMUMBArchETSAB_SGA_DEFIN.pdf)
- UPM (2009). *Memoria de Verificación del Título de Máster Universitario en Planeamiento Urbano y Territorial por la Universidad Politécnica de Madrid*. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de: [http://www2.aq.upm.es/Departamentos/Urbanismo/institucional/wp-content/uploads/2012/12/Memoria\\_academica.pdf](http://www2.aq.upm.es/Departamentos/Urbanismo/institucional/wp-content/uploads/2012/12/Memoria_academica.pdf)
- UVA (2018a). *Introducción al diseño urbano. Proyecto docente de la asignatura*. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad de Valladolid. Recuperado de: [https://alojamientos.uva.es/guia\\_docente/uploads/2018/541/46836/1/Documento.pdf](https://alojamientos.uva.es/guia_docente/uploads/2018/541/46836/1/Documento.pdf)
- UVA (2018b). *Movilidad Territorial y Urbana. Guía Docente de la Asignatura*. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad de Valladolid. Recuperado de: [https://alojamientos.uva.es/guia\\_docente/uploads/2018/541/46880/1/Documento.pdf](https://alojamientos.uva.es/guia_docente/uploads/2018/541/46880/1/Documento.pdf)
- VICO-BOSCH, A. & REBOLLO-CATALÁN, Á. (2018). Incidencia de las políticas de inclusión digital en el uso de las redes sociales de mujeres de entorno rural. *Prisma social*, 21, junio.



## 5. *Bullying* y *cyberbullying*: Una perspectiva de las estrategias actuales

Belén Bas Megías

María Carmen Martínez-Monteaudo

### SUMARIO:

1. Antecedentes. 2. Método. 3. Resultados. 3.1. Propuestas de intervención. 3.2. Discusión. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

### 1. ANTECEDENTES

Durante los años escolares, el alumno se enfrenta a una serie de desafíos por encima del aprendizaje de contenidos curriculares, entre los que el acoso escolar entre iguales o *bullying* es uno de ellos. El alcance de este problema se puede percibir en unas mayores tasas de absentismo o abandono escolar, temor a asistir al aula, temor a participar en clase, con la consecuente degradación de la formación académica (García-Martínez y Orellana, 2012). Además, en casos extremos, pero no escasos, el *bullying* puede conducir a la víctima a desarrollar problemas psicológicos, autolesionarse, e incluso a cometer suicidio (Cepeda, Pacheco, García-Barco y Piraquive, 2008).

El *bullying* consiste en la exposición repetida de un estudiante a acciones negativas por parte de uno o varios compañeros (Olweus, 1993). Tales acciones negativas son actos violentos, ya sean físicos (palizas, empujones, lanzamiento de objetos y otros), o psicológicos y sociales (rumores, exclusión, insultos y ridiculización), que con frecuencia son realizados sobre alumnos que muestran alguna vulnerabilidad, ya sea por su estatus social, características físicas o padecer una discapacidad.

En la actualidad existe una extensión del problema a causa de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), ya que el uso de Internet por parte de los niños, así como la telefonía móvil son herramientas que los acosadores emplean de forma violenta para, por ejemplo, extender rumores, fotografías ofensivas o retocadas, mensajes amenazantes o exposición de conversaciones privadas por servicios de mensajería instantánea (Garaigordobil, 2011).

Calderero, Salazar y Caballo (2011) en un trabajo de revisión, informa de la relación directa entre la aparición de fobia y ansiedad social y haber sido víctima de acoso escolar. Las dificultades que un individuo con ansiedad social presenta a la hora de relacionarse con otros individuos de la sociedad les impiden crear lazos de amistad y relaciones de pareja, crecer profesionalmente, mejorar los ingresos económicos y el nivel de vida; y, si se analiza esto desde una perspectiva más amplia, implicaría que la sociedad tenga individuos menos formados, menos productivos, más solitarios, con poco refuerzo y apoyo social.

No solo la víctima desarrollará problemas de adaptación social en la vida adulta. Collell y Escudé (2006) analizaron los problemas y trastornos presentes en los agresores durante la vida adulta, donde aquellos que realizaban un acoso abierto (agresión física y verbal directa) manifestaban ansiedad, impulsividad, comportamientos desafiantes y culpabilizadores, mientras que aquellos que realizaban acoso relacional (exclusión de las actividades y del grupo, creación de rumores etc.) desarrollaban ansiedad, tristeza sistemática y quejas somáticas entre otros trastornos.

En la actualidad el *bullying* adquiere nuevas dimensiones con la introducción a los escolares en las TIC. Pese a las ventajas que estas presentan, el acoso se traslada a redes sociales, dispositivos móviles y otros medios, que suponen una agresión que afecta a quien las sufre en igual o mayor medida que el acoso físico y/o verbal en las horas de colegio (Calderero et al., 2011; Ortega-Ruiz y Núñez, 2012). Una de las dificultades que la víctima presenta en esta nueva forma de acoso es la posibilidad que las redes sociales poseen de conceder anonimato al agresor generando en la víctima una situación de frustración mayor al no poder defenderse de modo directo ante el agresor (Ortega-Ruiz y Núñez, 2012).

Garaigordobil (2011) en una revisión analiza las consecuencias del *cyberbullying* sobre víctimas y agresores, destacando que los efectos psicológicos y emocionales pueden ser mayores que en el caso del *bullying* «tradicional». El promotor de estos efectos es la capacidad que tiene la red de proveer al acosador de la posibilidad de permanecer en el anonimato y de difundir la información muy rápidamente a un gran número de personas (Garaigordobil, 2011). Este fenómeno, combinado con el acceso las 24 horas a la información (amenazas, fotografías y conversaciones comprometedoras, etc.) por parte de los espectadores y la limitada capacidad de eliminar de la red todas las copias de dicho material, genera una frustración en la víctima que exacerba más los daños psicológicos y emocionales que pueda sufrir la víctima.

Considerando las consecuencias negativas del acoso escolar en todas sus formas, se entiende el interés por parte de los gobiernos de diferentes naciones por enfrentarse a esta situación. Ortega-Ruiz y Núñez (2012) relacionan positivamente el interés que se percibe en las naciones con sus recursos (económicos y académicos), y el número de investigaciones y estudios llevados a cabo en los países desarrollados.

No se trata de un problema que se limite a un número reducido de estudiantes. El informe Cisneros (Oñate y Piñuel, 2007) llevado a cabo con más de 24.000 alumnos de nuestro país, es hasta la fecha el estudio epidemiológico de mayores dimensiones llevado a cabo en España, en el que se analiza la incidencia según el tipo de conductas violentas, y la incidencia de síndrome de estrés post-traumático en las víctimas. Las estadísticas que presenta este estudio permiten concluir que las dimensiones del problema son alarmantes. Hasta un 16% de los alumnos han sufrido en alguna ocasión abusos en forma de vejaciones o violencia por parte de sus compañeros. La cifra de alumnos que sufren tales abusos con mayor frecuencia (ser víctima de 10 o más comportamientos agresivos) es de un 9.1%, que en una población estudiantil de 7.000.000 alumnos, supone aproximadamente 630.000 jóvenes.

Para enfrentarse de modo adecuado al fenómeno aquí tratado se ha de diferenciar de otros fenómenos de agresión que no suponen acoso o *bullying*. Para ello se indican las características propias del *bullying* descritas por los investigadores Riebel, Jaeger y Fischer (2009):

- Debe existir la intención de herir a la víctima, física o psicológicamente.
- Debe existir repetición del fenómeno a lo largo del tiempo.
- Existe un desequilibrio, donde el agresor es física, mental o socialmente más poderoso que la víctima, reduciendo la posibilidad de la víctima a defenderse.
- Como consecuencia de este desequilibrio, no existe la intención por parte de la víctima de salir de la situación al encontrarse indefenso.

Para explicar la aparición de las diferentes características antes descritas, resulta necesario definir los perfiles de los alumnos que intervienen en la agresión (Olweus, 2007):

- Acosador dominante: suele tener tendencia a la personalidad antisocial, posee una agresividad proactiva, premeditada.
- Acosador ansioso: se presenta en los alumnos con baja autoestima. La agresividad es impulsiva y consecuencia de un mecanismo de defensa y a causa de la ansiedad.
- Víctima clásica: se trata de individuos débiles física y/o mentalmente, prudentes, sensibles y con baja autoestima.
- Víctima provocadora: esta tipología está predominantemente compuesta por individuos hiperactivos, donde el control de las emociones es muy limitado lle-

gando su comportamiento a irritar a los compañeros. En muchas ocasiones su rol oscila entre ser agresor o víctima.

- Espectadores: con frecuencia el resto de alumnos presencia la agresión, y puede no intervenir o funcionar como amplificador del fenómeno al existir respaldo al agresor por temor a pasar a ser la víctima, creando un prestigio social en el acosador.

Los patrones son similares en el caso del acoso a través de las TIC o *cyberbullying*, incluyendo un factor de impredecibilidad que supone en la víctima la creación de un estado de ansiedad al desconocer el momento o la vía en la cual se sufrirá el abuso (Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2010).

En cuanto a la relación entre *bullying* y *cyberbullying*, se ha encontrado que los sujetos que acosan o sufren acoso a través de Internet y telefonía móvil suelen estar o haber estado envueltos en casos de acoso tradicional, aunque el contrario no se produce, es decir, no se detecta relación entre haber sufrido o sufrir *cyberbullying* y que el acoso pase al medio físico (Del Rey, Elipe, Ortega-Ruiz, 2012).

Tras haber sido pertinentemente explicado el conflicto, sus consecuencias y las características y tipología de los elementos implicados, se establece un único objetivo para el presente trabajo, siendo este la revisión de los métodos y las estrategias, tanto propuestas como llevadas a la práctica, de intervención y prevención de situaciones de acoso en la escuela primaria a través de un análisis de los estudios realizados entre los años 1998 y 2018 con la finalidad de elaborar a posteriori una síntesis de los aspectos comunes y de mayor éxito como contextualización y punto de partida para futuros desarrollos.

Para la presente búsqueda de estrategias, aunque sea centrada en la educación primaria, no se descartarán los aspectos relevantes de aquellos trabajos que traten el conflicto en la educación secundaria.

## 2. MÉTODO

Para realizar la revisión se emplearon diferentes tesauros (ERIC, UNESCO, Tesoro Europeo de la Educación y Tesoro Europeo de los Sistema Educativos o TESE) para seleccionar los términos clave del trabajo. Las palabras clave estuvieron entre otras dentro de las conductas antisociales y se relacionaron con términos como la psicología de la educación y la sociología.

Al tratarse el presente de un trabajo de revisión acerca de las tendencias y métodos actuales cuyo objetivo es el análisis y resolución de conflictos asociados al acoso escolar, tanto físico como en internet, la búsqueda fue limitada a trabajos publicados entre los años 1998-2018.



Se realizaron diversas búsquedas tanto en castellano como en inglés para los siguientes términos (o combinaciones de los mismos) (véase Figura 1). Para ello se indicó las normas de exclusión de otros términos e inclusión de sinónimos empleando la lógica del álgebra booleana que rige los motores de búsqueda académica:

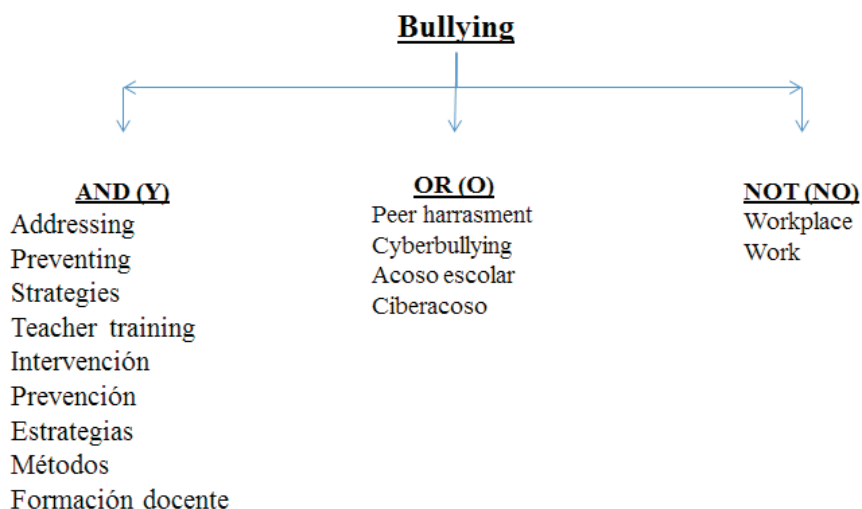


Figura 1. Palabras clave incluidas en las búsquedas bibliográficas

La estrategia de búsqueda anteriormente descrita, con sus diferentes combinaciones, fue empleada en los siguientes motores búsqueda y bases de datos:

- Google academics ([scholars.google.com](https://scholars.google.com))
- PsychInfo ([www.apa.org](http://www.apa.org))
- Psycodoc ([www.psycodoc.org](http://www.psycodoc.org))
- SCOPUS ([www.scopus.com](http://www.scopus.com))
- EBSCOHOST ([search.ebscohost.com](http://search.ebscohost.com))
- Ministerio de educación, cultura y deporte, España ([www.mecd.gov.es](http://www.mecd.gov.es))
- DIALNET ([dialnet.unirioja.es](http://dialnet.unirioja.es))

Para la selección de resultados se priorizaron los trabajos publicados en fechas más recientes, escritos en lengua castellana e inglés, referentes al sistema educativo español y publicados por instituciones públicas (Universidades, Ministerios, etc.). Dadas las pretensiones del presente trabajo de revisión se asignó mayor importancia a los trabajos que poseyeran experiencias prácticas de aplicación de diferentes estrategias de prevención y actuación frente a aquellos de revisión.

### 3. RESULTADOS

Se obtienen, tras la eliminación de contenido redundante así como la aplicación del sistema de prioridades descrito, un total de 36 trabajos académicos. De ellos, 10 son nacionales y 6 tratan específicamente el *cyberbullying*. Se incluye en este análisis el Programa de Prevención del *Bullying* de Olweus (Olweus, Limber y Mahalic, 1999), al considerarse como el iniciador y autor más relevante en el estudio del área de la psicología de la educación aquí tratada.

En general, se comprueba que el número de trabajos elaborados para analizar metodologías de intervención sobre el *bullying* y el *cyberbullying* incrementa de modo lineal, demostrando que no se trata de un problema de corto alcance sino de un problema cuya incidencia aumenta (Olweus, 2003).

En los trabajos recopilados se identifican una serie de elementos comunes, en cuanto a las estrategias de enfrentamiento a *bullying* y *cyberbullying* que serán posteriormente particularizados a las diferentes aproximaciones e ideas para afrontar el fenómeno, según su relevancia.

#### 3.1. Propuesta de intervención

A pesar de existir un amplio número de métodos que actualmente están en uso y que tienen un impacto escaso o moderado en el acoso escolar entre los iguales, existe un problema fundamental en todos ellos: la inexistencia de unas pautas concretas, de una estructura correctamente definida.

En todos ellos se distinguen una serie de rasgos comunes, como son la necesidad de prevención mediante charlas o explicar pautas de comportamiento cuando se interactúa con las TIC, así como la elaboración de un esquema de actuación y de roles y jerarquías en el centro y fuera del mismo. Pero todos precisan de un mayor nivel de concreción, ya que no existe contenido en las charlas que se han de impartir, no se desarrollan pautas de comportamiento ante las TIC al mismo ritmo que estas crecen y evolucionan y se habla de protocolos y jerarquías pero no se describe su contenido.

La necesidad de tal concreción es clara: los miembros de la comunidad educativa (cuerpo docente, alumnos y padres) requieren de definiciones claras al no ser expertos en la materia. Se desarrollan soluciones *ad hoc* que no poseen respaldo de las teorías desarrolladas por académicos de la psicología de la educación y de la pedagogía.

Sin embargo, antes de proceder a elaborar definiciones concretas se ha de lidiar con la distinción mencionada por Avilés (2002), entre métodos punitivos y métodos que buscan el origen de los problemas. Pese a la existencia de tal conflicto, a continuación se hará un listado de las características principales que han de estar presentes en una nueva propuesta de intervención ante el *bullying* y el *cyberbullying*:

- Trabajar las habilidades sociales: como medio para crear empatía entre el alumnado. Con esta medida se pretende dar a los niños herramientas para expresar sus emociones, cómo se sienten ante la actitud de otros para así hacer saber a sus compañeros y a sus mayores qué les hace comportarse de modo violento o qué comportamiento consideran es negativo hacia ellos.
- Elaborar un lenguaje concreto: para que el alumno sepa emplear sus habilidades sociales y comunicar sus sentimientos y emociones ha de conocer qué palabras las expresan.
- Explicar el uso de las redes sociales, las amenazas que suponen y conocer su actividad en la red. El *cyberbullying* es un fenómeno menos visible para los padres y docentes que el *bullying* convencional al ser realizado de modo privado en los dispositivos TIC del alumno.
- Dar pautas de actuación a los profesores en caso de crisis, ya que se requieren acciones concretas. Este es el punto más difícil de definir al requerir de un cambio en la formación base del docente y de una participación institucional completa.

### 3.2. Discusión

De los resultados expuestos se deduce que existe un consenso en la comunidad educativa para intentar atajar el problema que el *bullying* y el *cyberbullying* ocasionan en la convivencia en el centro educativo. Las víctimas generan miedo a ir a la escuela, ansiedad, rechazo hacia las relaciones sociales y relaciones de amistad de baja calidad. Esto puede derivar en problemas físicos y académicos graves que afectan al futuro de los alumnos acosados generando individuos marginales que no saben desenvolverse en sociedad. En cuanto a los acosadores o agresores presentan problemas de adaptación social, temor por parte de sus compañeros y en su vida adulta comportamientos desafiantes, agresivos y antisociales, normalmente relacionados con el fracaso laboral y el abuso de sustancias nocivas (Garaigordobil, 2011).

A la hora de plantear las estrategias a seguir, el consenso se rompe al no poder identificar unas pautas claras. Pese a existir una definición unívoca del problema, la diferencia entre las corrientes punitivas y preventivas, así como la ausencia de protocolos de actuación con efectividad demostrada hacen del acoso escolar un problema que no parece tener una pronta solución.

Se demuestra, sin embargo, que existen actuaciones que sí poseen medidas cuyo valor resulta muy positivo, como son los ejercicios que trabajan las habilidades sociales o que hacen a los estudiantes conscientes del problema que se encuentra en su colegio. Estas medidas son de gran eficacia principalmente porque generan una mejor convivencia, al poder expresarse acosadores y víctimas de manera más adecuada, al acabar con la tensión emocional y al convertir a quienes antes alentaban al acosador en quienes le recuerdan que tal actitud no es la adecuada.

Las medidas punitivas son las que menor eficacia presentan. Castigar a un niño, incluso como se sugiere en ocasiones aislarlo en un aula, recuerda a una disciplina que se atribuye a la pedagogía de las escuelas existentes durante la dictadura, donde estaba permitido el tan negativo castigo físico y las amenazas (Alemany, Ortiz, Rojas y Herrera, 2012).

Se trata, por tanto, de una división de policía frente a maestro, el uso de la pedagogía y la psicología educativa e infantil frente al castigo de un niño que desconoce las consecuencias sociales y psicológicas de su actitud sobre la víctima o víctimas y sobre sí mismo y solo ve los beneficios a corto plazo que le da su comportamiento en la escuela como prestigio social, dinero, ayuda académica, entre otros. Las emociones que generan la situación de violencia pueden provenir de un hogar desestructurado donde se ejerce la violencia, de la ausencia de una figura de autoridad o como mecanismo de defensa en caso de abusos (Baldry, 2003), y mediante la canalización de esas emociones con ejercicios y con el desarrollo de habilidades sociales, tanto *bully* como víctima pueden encontrar la solución a sus problemas.

Tal tarea no se puede conseguir sin el apoyo de la comunidad en conjunto. Ya no se ha de tomar la violencia continuada contra un menor como un comportamiento propio de su edad y se ha de actuar sobre ella tanto desde las autoridades como desde la sociedad. El apoyo emocional es sumamente importante en estos casos y la construcción de una fuerte autoestima de los niños proviene de hogar, escuela y sociedad en su conjunto (Cava, 2011).

El apoyo ya no queda limitado al mundo físico. El *cyberbullying* cobra cada vez más relevancia y, si bien la solución del mismo, al estar ambos fenómenos relacionados, es la misma que la del *bullying* tradicional, el modo en que hemos de atajar las crisis y enfrentarnos a los problemas que ocasiona debe ser diferente. El no poder identificar al acosador en muchas ocasiones o el extender el período de exposición a largas horas son los dos mayores problemas que se han de reducir. Para ello, se requiere la participación de padres y tutores, ya que son estos quienes permiten o deniegan el acceso a la red de los menores.

Resulta a priori sencillo evitar el uso de las TIC a los menores, pero esto no solo les aparta de los acosadores, sino de sus amigos y de una de sus mayores fuentes de entretenimiento e interacción social. La supervisión o la limitación de las horas de uso son soluciones más cautas respecto al uso de la tecnología. Sin embargo, en los últimos años se está extendiendo el uso de los teléfonos móviles, limitando la capacidad de actuación de los adultos sobre los terminales y generando la necesidad de nuevas soluciones (Garaigordobil, 2011).

Cabe plantearse cuáles son estas actuaciones, pautas y estrategias de enfrentamiento y prevención tanto para el acoso tradicional como para el ciberacoso. En este trabajo de revisión se ha pretendido mostrar el estado de la cuestión, quedando demostrado que queda mucho por hacer en la construcción de un sistema educativo a prueba de acosadores y libre de víctimas. La mejora de la autoestima, la atención a

las necesidades, las habilidades sociales, el poder transmitir las emociones, tener buenos ejemplos a seguir, tener el apoyo de los iguales y de los adultos y conocer el problema son la base que en este trabajo se ha definido como punto de partida del desarrollo de tan ansiado método educativo que conduzca a la desaparición del *bullying*. Se trata de un método en desarrollo y que apenas llega a la veintena desde que se comenzó a estudiar el fenómeno.

#### 4. CONCLUSIONES

Se realiza una recopilación de los trabajos más relevantes, centrando la búsqueda en aquellos publicados por instituciones, con el fin de establecer definiciones comunes del fenómeno de acoso escolar entre iguales, así como las estrategias empleadas para la resolución de conflictos y su éxito.

Se espera este trabajo sirva de marco teórico para posteriores investigaciones y presente de modo claro las diferentes aproximaciones que se han realizado sobre la problemática, así como las ventajas e inconvenientes que presenta cada estrategia de intervención.

#### 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEMANY, A. I., ORTIZ, G. M., ROJAS, R. G., y HERRERA, T. L. (2012). Convivencia escolar: Percepciones de los profesores de primaria y secundaria de la ciudad Autónoma de Melilla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 1-12.
- AVILÉS, J. M. (2002). *La intimidación entre iguales (bullying) en la educación secundaria obligatoria: Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- BALDRY, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27(7), 713-732.
- CALDERERO, M., SALAZAR, I. C., y CABALLO, V. E. (2011). Una revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 389-415.
- CAVA, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: Claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192.
- CEPEDA, E., PACHECO, P.N., GARCÍA-BARCO, L., y PIRAQUIVE, C. J. (2008). Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. *Revista de Salud Pública*, 10(4), 517-528.
- COLLEL, J. C., y ESCUDÉ, C. (2006). El acoso escolar: Un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, Annuary of Clinical and Health Psychology*, (2), 9-14.

- DEL REY, R. D., ELIPE, P., y ORTEGA-RUIZ, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608-613.
- ESTÉVEZ, A., VILLARDÓN, L., CALVETE, E., PADILLA, P., y ORUE, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: Prevalencia y características. *Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y de la Salud*, 18(1), 73-89.
- GARAIGORDOBIL, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- GARCÍA-MARTÍNEZ, J., y ORELLANA, M. (2012). Estrategias para la construcción del significado en problemas de convivencia y violencia en el contexto escolar. *Acción Psicológica*, 9(1), 87-100.
- OLWEUS, D. (1993). *Acoso escolar, «bullying», en las escuelas: Hechos e intervenciones*. Oxford: Blackwell.
- OLWEUS, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17.
- OLWEUS, D. (2007). *Acoso escolar: Hechos y medidas de intervención*. Bergen: Publicaciones del Research Centre for Health Promotion.
- OLWEUS, D., LIMBER, S., y MAHALIC, S. F. (1999). *Bullying prevention program*. Center for the Study and Prevention of Violence. Institute of Behavioral Science, University of Colorado at Boulder.
- OÑATE, A., y PIÑUEL, I. (2007). *Informe Cisneros X: Acoso y violencia escolar en España*. Madrid: Ediciones IIEDDI.
- ORTEGA-RUIZ, R., y NÚÑEZ, J. C. (2012). Bullying and cyberbullying: Research and intervention at school and social contexts. *Psicothema*, 24(4), 603-607.
- RIEBEL, J., JAEGER, R. S., y FISCHER, U. C. (2009). Cyberbullying in Germany—an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly*, 51(3), 298-314.

# 6. Cómo la educación puede cambiar el mundo y cómo el mundo puede cambiar la educación

María Teresa Blanco Hernández  
Ramón Bonell Colmenero

## SUMARIO:

1. Introducción. 2. Cambio, conocimiento y valor, los tres factores. 2.1. Una menor productividad. 2.2. Un incremento en la desigualdad interna. 3. El trabajo del futuro y el futuro del trabajo. 3.1. El ser humano frente a la automatización en el empleo. 4. Desafíos de la educación. 5. Causas tecnológicas del cambio. 5.1. *Social media* como herramientas de colaboración. 5.2. *Big Data* y *learning analytics*. 5.3. Plataformas de aprendizaje adaptativo. 5.4. *Open content*. 5.5. Tecnologías inmersivas. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación parece haber cumplido de forma satisfactoria con su objetivo fundamental: difundir un conocimiento general entre la población que permita a los ciudadanos defenderse en su vida cotidiana y ofrecer un conocimiento más especializado que les permita desempeñar un puesto de trabajo específico.

Sin embargo, los tiempos están cambiando, las organizaciones se tienen que adaptar rápidamente a dichos cambios el conocimiento se ha vuelto más especializado y la tecnología introduce de forma continua cambios en los trabajos.

El sistema educativo no permanece ajeno a todos estos acontecimientos y parece que llega el momento de reaccionar, si no es que ya ha reaccionado. Las tecnologías están detrás de muchos de estos cambios que parecen desafiar a la sociedad en general, y al sistema educativo en particular y que, a veces pueden presentarse como un riesgo.

En este monográfico mostraremos de forma convencida cómo las nuevas tecnologías también<sup>1</sup> pueden ser una oportunidad para el sistema educativo.

Considerar las nuevas tecnologías como inductoras del cambio, no consiste simplemente en el uso de internet o de una mejora de las interfaces, sino que nos referimos a la incorporación de nuevos conceptos como:

- *Big data*, que permite recoger millones de datos sobre usuarios y comportamientos para adaptar en tiempo real la formación.
- Tecnologías inmersivas parecidas a las desarrolladas para entornos de realidad virtual, y que podrán incluso recrear ante el usuario el entorno de un laboratorio, en lo que ya se conoce como laboratorios remotos.
- Tecnologías para dar soporte al movimiento *Open Content* en el entorno de la educación.

Se trata por lo tanto, de la convergencia de un número grande de tecnologías cuya combinación puede tener un efecto muy superior a su aplicación por separado.

Consideramos, además, que la capacidad disruptiva de estos modelos educativos no reside en la mera adaptación de los métodos tradicionales a nuevas tecnologías, sino en la posibilidad de aplicar nuevas prácticas pedagógicas, tal y como podemos experimentar en los MOOC (*Massive Open Online Courses*), concretamente con Miriadax y Coursera<sup>2</sup>.

En la base del modelo educativo actual y concretamente en los países occidentales, tradicionalmente y también en la actualidad, se persigue el principio de universalidad y esto significa que se trabaja por conseguir que la educación llegue a todos o al mayor número posible de ciudadanos.

El seguimiento del principio de universalidad ha permitido el llamado «modelo industrial de la educación», que implica que todos los alumnos de una determinada materia sean en cierto modo intercambiables.

Entre los beneficios derivados de este modelo no solo hay que considerar la capacidad de disponer de un gran número de profesionales con una formación homogénea, sino la de hacerlo con el menor coste posible, de forma análoga a lo que acontece en la fabricación industrial.

Sin embargo, este modelo no se encuentra exento de desventajas, ya que, al tratar a todos los alumnos de la misma manera no tiene en cuenta su diversidad en

---

<sup>1</sup> Y decimos también, puesto que las tecnologías pueden tener la consideración de amenazas para la enseñanza tradicional y/o considerar que lo aprendido mediante las nuevas tecnologías tiene un menor valor.

<sup>2</sup> Miriadax se considera la mayor plataforma de formación online de habla hispana. Coursera brinda acceso universal a la mejor educación del mundo, al asociarse con las mejores universidades y organizaciones, para ofrecer cursos online.



cuanto a capacidades, con lo cual deja escapar gran parte del talento, al tiempo que puede resultar inadecuado para atender las necesidades especiales de determinados alumnos.

Por tanto, podríamos señalar que se trata de un sistema optimizado para producir, pero que considera al estudiante, en cierto modo, como un recurso más.

Algunas medidas se han tomado en este sentido, para tratar de paliar los efectos negativos que de tal consideración se derivan, aunque todavía nos encontramos ante un escenario en el que no se atienden de forma satisfactoria las particularidades de cada alumno a la hora de aprender y las clases se diseñan principalmente para el alumno «medio».

Esta realidad se está replanteando en la actualidad de una forma continua, por una parte, para satisfacer las nuevas demandas del mercado laboral que cada vez es más exigente y que cada vez busca a profesionales que aporten un conocimiento o valor diferencial en vez de a profesionales intercambiables y por otra, mirando a las nuevas tecnologías que facilitarán una educación personalizada a gran escala en lo que podríamos denominar «educación industrial personalizada».

Nos encontramos ante una revolución tecnológica que está modificando de manera sustancial la forma en que vivimos, trabajamos y nos relacionamos.

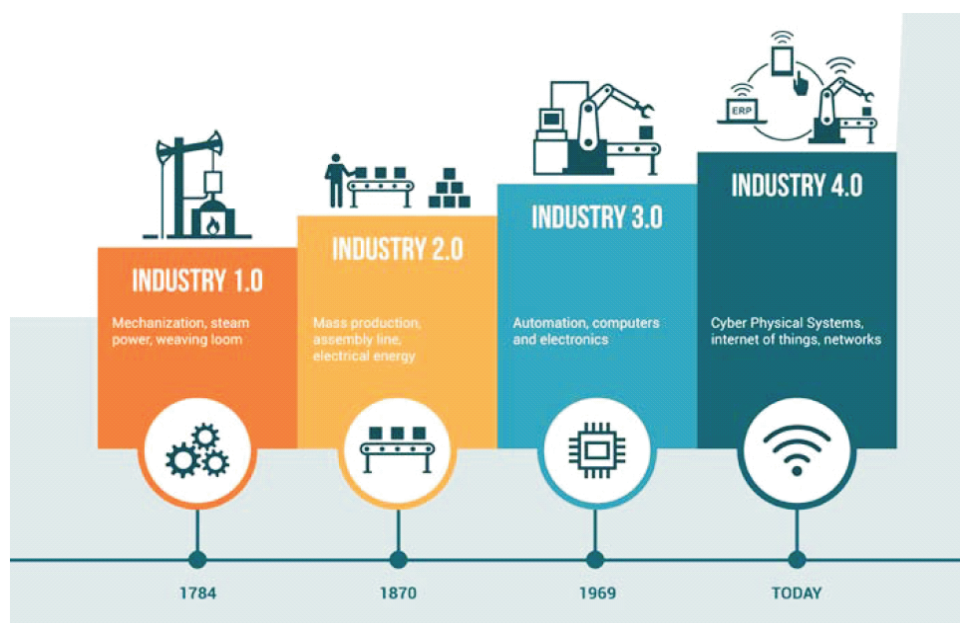


Figura 1. Evolución de la formación en la industria

Fuente: RBC Business Intelligence.

En concreto, la aparición de empresas nuevas, está transformando la forma en que nos movemos tanto en la red de internet, como en nuestras ciudades. Las aplicaciones son las nuevas generadoras de beneficios empresariales.

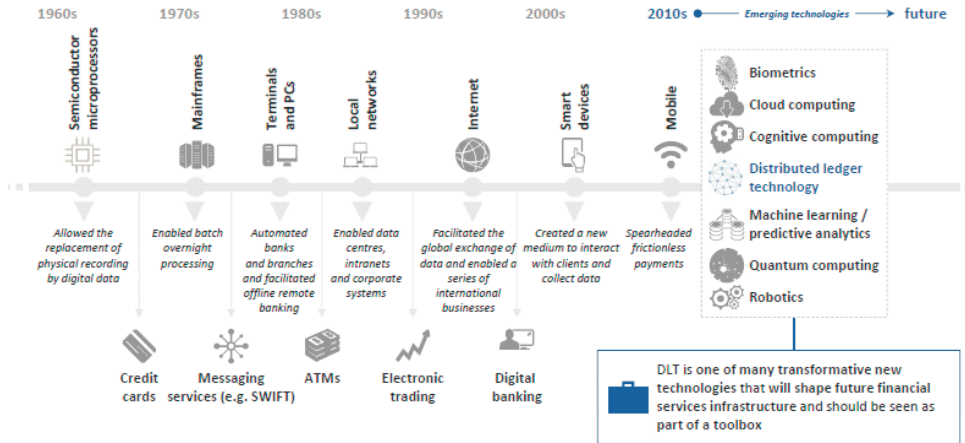


Figura 2. Evolución de las tecnologías de la información

Fuente: RBC Business Intelligence.

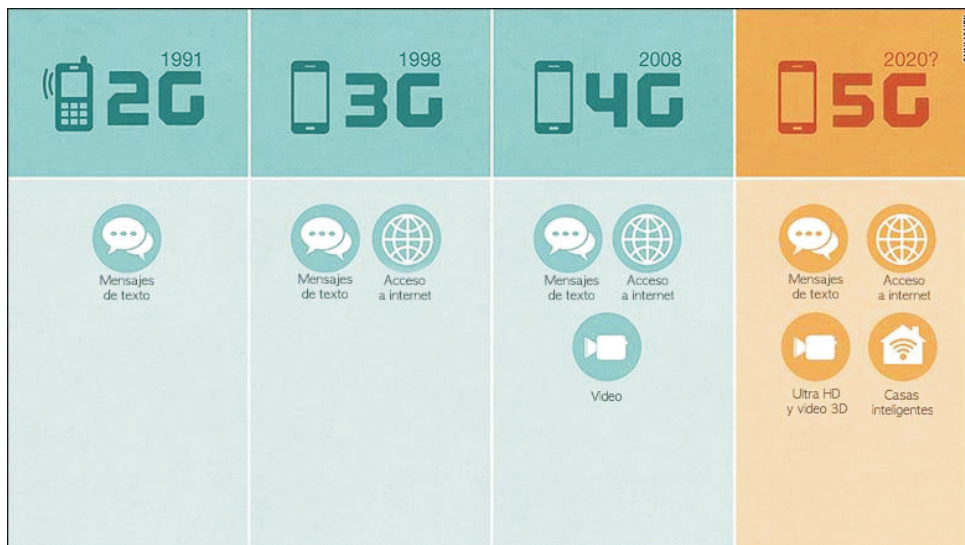
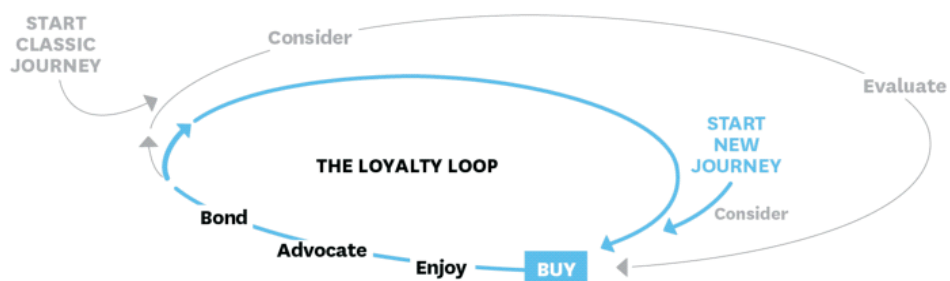


Figura 3. Evolución de los sistemas de transferencia de la información

Fuente: CNN.

## Streamlining the Decision Journey



### CLASSIC JOURNEY

In the classic journey, consumers engage in an extended consideration and evaluation phase before either entering into the loyalty loop or proceeding into a new round of consideration and evaluation that may lead to the subsequent purchase of a different brand.

### NEW JOURNEY

The new journey compresses the consider step and shortens or entirely eliminates the evaluate step, delivering customers directly into the loyalty loop and locking them within it.

SOURCE DAVID C. EDELMAN AND MARC SINGER  
FROM "COMPETING ON CUSTOMER JOURNEYS," NOVEMBER 2015

© HBR.ORG

Figura 4. Sistema de toma de decisiones

Fuente: HBR.

Nos desenvolvemos en el ámbito del comercio electrónico, con la economía digital: automatización de los datos, procesos productivos conectados, relación directamente proporcional entre dispositivos conectados y la cantidad de datos producidos.

- Aspectos positivos:
  - Aumento del rendimiento.
  - Mejora en la calidad de los servicios y en la oferta de los productos.
  - Reducción de costes de acceso a bienes y servicios.
  - Nuevas e importantes oportunidades para los sectores más variados.
- Aspectos negativos:
  - Problemas relacionados con la seguridad de la información: necesidad constante de implementar nuevas tecnologías para protegerse de los ataques<sup>3</sup>.
  - Inseguridad en el entorno digital: crecimiento de los delitos cibernéticos.
  - Problemas con el tratamiento de la privacidad y los datos personales de los usuarios.

<sup>3</sup> Vid. Koulayev, S.; Rysman, M.; Schuh, S. y Stavins, J.: Explaining Adoption and Use of Payment Instruments by US Consumers, en: RAND Journal of Economics 47, 2016,págs. 293 – 325. Véase también URL: <https://www.sueddeutsche.de/bayern/unterfranken-dettelbach-zahlt-loesegeld-nach-cyberangriff-1.2892279>



Figura 5. Las empresas ante el tratamiento de los datos, en la era de los grandes datos

Fuente: RBC Business Intelligence.

En una época marcada por grandes transmisiones de datos, la protección de datos personales y la seguridad de la información refleja credibilidad, reputación y confianza, por lo que la adecuación a las nuevas regulaciones no debe ser vista solo como costo económico, sino como una ventaja competitiva y económica.

El potencial de esta tecnología es parecido al de la implantación de la red de internet o la telefonía móvil avanzada... estamos tratando la investigación, la inversión y el desarrollo en una fase temprana. Poco tiene que ver la manera en la que se enfocaban las relaciones comerciales antes de la irrupción de la red de internet con el planteamiento actual. El cambio más significativo, y uno de los más complejos, ha sido pasar de pensar qué es lo que vamos a producir a través de la empresa, a qué es lo que el consumidor final quiere y desea para satisfacer una necesidad que ya está predispuesto a cubrir.



Figura 6. Impacto del empleo con la inteligencia artificial

Fuente: McKinsey.

## 2. CAMBIO, CONOCIMIENTO Y VALOR, LOS TRES FACTORES

No plantea duda que la educación se alza como condición necesaria para la innovación, considerando esta como todo cambio basado en el conocimiento que genera valor. Y es aquí cuando debemos hacer algunas matizaciones:

- Cuando hablamos de cambio, no solo nos referimos al cambio tecnológico.
- Cuando hablamos de conocimiento no solo nos referimos al científico.
- Finalmente, al hablar de valor no solo afecta al valor económico.

La innovación debe buscarse en el ámbito del sector público, no solo en el ámbito del sector privado, y no solo desde el punto de vista de impacto económico, sino también como impulso social de la innovación ante los retos que nos enfrentamos en este siglo XXI.

Con el fin de apreciar los efectos que se derivan de la innovación, es necesario señalar que, si las distintas combinaciones se realizan únicamente con dos de los tres factores, nos encontramos con que no se produce una verdadera y completa innovación. De hecho:

- Si tenemos conocimiento y valor y no hay cambio, estamos ante las tradiciones, que podemos respetarlas, pero hoy resulta difícil defender que se trabaja en base a tradiciones.

- Si tenemos cambio y conocimiento, pero que no genera valor, estamos ante una ocurrencia.
- Y si tenemos cambio, que logra valor y que logra transformar una realidad, pero no está basada en un conocimiento, estamos ante una serendipia<sup>4</sup>.

Comenzamos por el último y es que debemos señalar que el valor de las cosas depende sobre todo del uso que los otros o nosotros hacemos de las mismas. En palabras del profesor Suárez: «Nada ni nadie vale nada si no es en función de la utilidad que pueda tener para otros». (Suárez, A., 2001, p. 159).

En segundo lugar vamos a reflexionar sobre las palabras de Harari, que afirma que «el conocimiento que no cambia el comportamiento es inútil y el conocimiento que cambia el comportamiento, pierde rápidamente su relevancia»<sup>5</sup>. (Harari, Y.N., 2015, p. 72).

Y la razón de esta relación entre cambio y conocimiento se justifica en que hace siglos, el saber humano aumentaba despacio, a un ritmo lento, y de este modo la economía y la política también lo hacían a un ritmo pausado. En la actualidad, nuestro conocimiento crece a gran velocidad y desde un punto de vista teórico, este conocimiento nos debería ayudar a entender mejor el mundo.

Pero, la realidad se muestra bien distinta y parece suceder exactamente lo contrario: el conocimiento recién adquirido promueve cambios económicos, sociales y políticos muy rápidos. Tratando de comprender lo que está ocurriendo, se acelera la acumulación de saber, lo que conduce a trastornos más grandes y, en consecuencia, cada vez somos menos capaces de dar sentido al presente o pronosticar el futuro.

Resulta de sumo interés, analizar tres de los elementos que influyen de una manera significativa en el futuro del empleo y del cambio que se está produciendo en la naturaleza del mismo, y que son: la transición del mundo analógico al mundo digital, la presencia de un nuevo modelo circular, que hace repensar los modelos tradicionales, y el paso de lo tangible a lo intangible.

Las consecuencias de la combinación de estos tres fenómenos se miden en términos de una menor productividad, en tasa promedio anual, y un incremento de la desigualdad interna en los países desarrollados, lo que no parece ser indicativos de una mejora del bienestar.

---

<sup>4</sup> Serendipia: descubrimiento o un hallazgo afortunado, valioso e inesperado que se produce de manera accidental o casual, o cuando se está buscando una cosa distinta. Y es que, no se trata de despreciar los avances a lo largo de la sociedad y que se han producido en base a casualidades, pero resulta más completo si el desarrollo de nuestra actividad descansa en estos tres principios: cambio, conocimiento y valor.

<sup>5</sup> Harari, Y. N.: *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Penguin Random House. Barcelona. (2015).



## 2.1. Una menor productividad...

Siguiendo a Robert Gordon, que se define como «tecno pesimista», y que defiende que el estancamiento de la productividad es un fenómeno permanente, dado que la tasa de crecimiento de las ideas es decreciente. Por lo tanto, en su opinión «debemos acostumbrarnos a vivir en un mundo con un menor crecimiento de la productividad, y con bajos niveles del bienestar. Cierto es que estas innovaciones han cambiado muchas vidas, pero no han dado lugar a un aumento apreciable de la productividad»<sup>6</sup>.

En la obra de Gordon, R., con el nombre de *The Rise and Fall of American Growth* (2017), el autor defiende tres ideas que resultan, al menos incómodas para la generación que ha crecido bien alimentada y con internet:

- La revolución digital está sobrevalorada.
- La verdadera revolución tecnológica, única e irrepitable, se dio entre finales del siglo XIX y principios del XX, con la electricidad, el teléfono y el coche.
- El crecimiento económico no volverá a los niveles estelares que hicieron posible aquellas innovaciones.

En esta línea, Gordon, R. afirma que la tercera revolución industrial, la de los ordenadores y la digitalización, es menos importante que la segunda, la de la electricidad y el motor de combustión. Y así, cita varias veces la famosa frase del economista Peter Solow y premio Nobel: «La era de los ordenadores se ve en todas partes excepto en las estadísticas de productividad».

Por otro lado, una cita de Paul Krugman, considerado como «tecno optimista», resume su posición, afirmando que la productividad no lo es todo, pero, en el largo plazo, es casi todo. La habilidad de un país de mejorar su nivel de vida en el tiempo depende, casi exclusivamente, de su habilidad de aumentar su producto por trabajador» (Krugman, P., 1997).

La diferencia entre el viejo modelo productivo, de base estrictamente industrial, y el nuevo, basado en la economía del conocimiento, reside fundamentalmente en la naturaleza de la inversión, y es que tradicionalmente, para ser productivo, era suficiente y/o era necesario, invertir en capital tangible, en infraestructuras, en maquinaria, en bienes de equipo. En nuestros días, esta forma de actuar ya no resulta suficiente, y es que para ser productivo, para ser competitivo, hay que añadir un esfuerzo

---

<sup>6</sup> Cuando afirmamos que el mundo digital ha cambiado nuestras vidas significa que podemos considerar los *smartphones* divertidos, que la banda ancha es increíble y fantástico que los coches se conduzcan solos,... y así muchos más ejemplos. Pero estas cosas no están creando puestos de trabajo y no aumentan la productividad del trabajo, que es lo que nos han prometido durante años los defensores del mundo digital.

de inversión en los bienes y en los activos que caracterizan la economía del conocimiento, programas informáticos, bases de datos, inteligencia artificial, formación continua de los empleados, I + D + i,...y todo esto adereza la «economía del conocimiento».

Otros autores destacan que ante este nuevo paradigma de menor productividad, la clave radica en que nos encontramos con problemas de medición, es decir, la productividad está creciendo pero no disponemos de las herramientas adecuadas para medirla. Por ejemplo, antes una unidad productiva de teléfono servía para llamar, pero hoy sirve para geolocalización, controlar las constantes vitales, para confirmar y/o presentar nuestra declaración de la renta; hoy un reloj, no sirve solo para ver la hora, sino para mucho más, y todo este incremento de valor no se está midiendo exactamente en base a los criterios que debemos hacerlo en el siglo XXI.

Si descendemos a nivel micro, resulta fácil observar que hay crecimiento de la productividad, pero solo en un número reducido de empresas en el sector de la industria, que incrementan hasta un 30% su productividad. Son aquellas empresas que apuestan claramente por la inversión en nuevo conocimiento, por la innovación. Activos intangibles como programas informáticos, inversión y desarrollo sobre nuevos productos, programas, prospecciones, inteligencia del negocio, nuevos diseños, estructura organizativa, estudios de mercado, formación, etc. se está midiendo adecuadamente, valorándose de forma cierta, o no.

La nueva economía, la economía basada en el conocimiento se enfrenta a uno de los retos más importantes, como es la medición de esta realidad. Los activos de los que hemos hablado, los intangibles, no están valorados por sus resultados, no están consolidados. Los datos la I+D+i en la contabilidad nacional no ha entrado a contabilizarse hasta 2015. A nivel empresarial, no aparecen en los balances de la empresa, porque no los miden<sup>7</sup>.

## **2.2. Un incremento de la desigualdad interna...**

Respecto al incremento de la desigualdad interna en los países desarrollados con motivo de la automatización, es preciso tomar conciencia de la necesidad de conciliar la eficacia productiva, de manos del mercado, con la justicia distributiva, que descansa en el Estado. Para la consecución de esta conciliación, aparece el llamado Tercer Sector, que juega un papel activo en la vertebración de la sociedad civil, y que trata de dar respuesta a las necesidades de un considerable número de personas a las que el Estado no llega y que el mercado deja fuera. (Suárez, A. 2001: 167).

---

<sup>7</sup> De hecho, solo cuando se produce una transacción pasando prácticamente de valor muy poco o nada a cien, por valoración del fondo de comercio, etc.



Coincidiendo con el décimo aniversario de la caída de Lehman Brothers, el 15 de septiembre de 2008, es preciso señalar que la crisis de crédito ha devorado, y sigue devorando la economía de las empresas y de las familias, hasta terminar con la clase media<sup>8</sup> en el mundo.

La clase media se está empobreciendo rápidamente<sup>9</sup>, y nos precipitamos a un escenario de trabajo precario<sup>10</sup> y desigualdad<sup>11</sup>.

La desigualdad se dispara estableciendo un poderoso sistema de influencia sobre la esfera política, educativa, cultural y mediática<sup>12</sup>, situándose la formación permanente, en la base del conocimiento en el siglo XXI.

El principal reto de la Universidad del siglo XXI, que forma a las élites, sabiendo que la palabra élite se refiere directamente a quienes han de transformar el entorno en el que viven, y eso pasa en todas las clases sociales y en todos los niveles culturales. *Bonum est diffusivum sui*. Citando a Benjamín Franklin: «Invertir en conocimientos produce siempre los mejores beneficios». Sin educación no hay crecimiento económico y tampoco hay empleo.

Según los datos del Instituto Europeo de Estudios Fiscales EURTAX, la pobreza avanza en la Unión Europea, entorno al 16,9% de la población está ya de lleno en situación de pobreza, y el 24,8% está en riesgo de pobreza y exclusión social.

---

<sup>8</sup> Vid. Muñoz, R., «Adiós clase media adiós, La recesión golpea con dureza al principal sustento del Estado de bienestar», en el periódico *El País*, 31 de mayo de 2009, URL: [http://elpais.com/diario/2009/05/31/negocio/1243775665\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2009/05/31/negocio/1243775665_850215.html)

<sup>9</sup> Vid. AA.VV. «El fin de la clase media española. Nos ha costado mucho llegar hasta aquí, y ahora nos quedamos sin nada. Prefiero triunfar en mi vida antes que en mi profesión. Quiero centrarme en mi relación, tengo ganas de trabajarla y de cuidarla» en *El Confidencial*, 29 de septiembre de 2012 06:00 A.M. URL: [https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2012-09-29/nos-ha-costado-mucho-llegar-hasta-aqui-y-ahora-nos-quedamos-sin-nada\\_401376/](https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2012-09-29/nos-ha-costado-mucho-llegar-hasta-aqui-y-ahora-nos-quedamos-sin-nada_401376/)

<sup>10</sup> Vid. AA.VV. «El <<preariado>> es la nueva clase preligrosa. Ocupar Wall Street será sólo el principio. Wall Street es más que el siguiente paso. Las personas que se congregan en el puente de Brooklyn no son simples manifestantes hartos de los mercados» en *El Confidencial* 4 de octubre de 2011, 06:00 A.M. URL: [https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2011-10-04/ocupar-wall-street-sera-solo-el-principio\\_401561/](https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2011-10-04/ocupar-wall-street-sera-solo-el-principio_401561/)

<sup>11</sup> Vid. AA.VV. «Todos somos pobres: por qué el 55% de España es ya proletaria: Una nueva clase de parados y 'trabajadores pobres', que no conoce de edades ni de niveles de formación, está creciendo sin freno en la base de la sociedad» en *El Confidencial*, 19 de octubre de 2013 06:00 A.M. URL: [http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2013-10-19/todos-somos-pobres-por-que-el-55-de-espana-es-ya-proletaria\\_43222/](http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2013-10-19/todos-somos-pobres-por-que-el-55-de-espana-es-ya-proletaria_43222/)

<sup>12</sup> NAÍM, M., *El fin del poder*, Ed. Debate, Madrid 2013. Realiza un análisis sobre el poder y su mutación, un poder que en las últimas décadas ha pasado de los grandes ejércitos disciplinados a las caóticas bandas de insurgentes; de las gigantescas corporaciones a los ágiles emprendedores; de los palacios presidenciales a las plazas públicas, cada vez, más difícil de ejercer y más fácil de perder. La energía iconoclasta de los micropoderes, señala Moisés Naím, puede derrocar dictadores, acabar con los monopolios y abrir nuevas e increíbles oportunidades, pero también puede conducir al caos y la parálisis; a partir de estudios nuevos y provocadores y de su experiencia en asuntos internacionales, explica cómo el fin del poder está remodelando el mundo en que vivimos.

### 3. EL TRABAJO DEL FUTURO Y EL FUTURO DEL TRABAJO

El concepto de trabajo, desde un punto de vista tradicional, ha venido cumpliendo una triple función, de acuerdo con Suárez (Suárez, A., 2001, p. 68):

- Única fuente de renta para la supervivencia de la inmensa mayoría de la población.
- Principal factor de interacción e integración social.
- Factor de entretenimiento.

Siguiendo a Harari, en los últimos 4000 millones de años la evolución de la vida ha sido totalmente orgánica, una evolución ordinaria, basada en la selección natural. En la actualidad, nos encontramos en un momento extraordinario, bien diferente a todo lo anterior, en un punto de inflexión, dado que si los ordenadores empiezan a competir con los humanos, estamos ante «la creación de una vida inorgánica», jugando a ser dioses (Harari, Y. N., 2013, pp. 435-437).

En septiembre de 2013, dos investigadores de Oxford, Carl Benedikt Frey y Michael A. Osborne, publicaron un informe, con el nombre de «The future of Employment», en el que se exploraban la probabilidad de que algoritmos matemáticos fueran los «responsables», en los veinte años siguientes. Algunos de los resultados fueron que el 47% de los puestos de trabajo de ese momento en Estados Unidos corren un riesgo elevado. Como ejemplo, hay un 99% de probabilidad de que en 2033 los televendedores y los agentes de seguros, humanos, pierdan su puesto de trabajo; un 98% en el caso de los árbitros deportivos; un 97% en el caso de los cajeros,...(Harari, Y.N., 2015, p. 357).

Y es que el cambio de una visión del mundo centrada en el hombre, denominada «homocéntrica», a una centrada en los datos, o «datacéntrica», no será simplemente una revolución filosófica y es que durante muchos años, los sentimientos fueron los mejores algoritmos del mundo. Pero en el siglo XXI, los sentimientos como algoritmos, han sido sustituidos por otros superiores, que saben no solamente lo que sentimos, sino también un millón de datos más.

En este sentido, damos un paso más, ¿por qué escribir una cosa «que nadie puede leer»? La consigna en este nuevo escenario datacéntrico, expresa que «si experimentas algo, regístralo. Si registras algo, súbelo. Si subes algo, compártelo». (Harari, Y.N. 2015, pp. 420-423).

Sin duda, esta filosofía de vida nos adentra en un nuevo escenario «¿deshumanizado?», que cuestiona la utilidad de celebrar, por ejemplo y hasta el extremo, elecciones democráticas, puesto que los algoritmos determinan las razones neurológicas que llevan a los electores a votar en un determinado sentido y, por tanto, los resultados de las mismas.

Y entonces, cabe preguntarse ¿qué repercusiones se pueden esperar, de manos de los algoritmos, en el mercado de trabajo, en la economía y en la política? El día que

las máquinas sustituyan a las personas, serán los algoritmos los que tomen decisiones con o sin supervisión humana, lo que desencadena muchas consecuencias éticas al respecto.

### 3.1. El ser humano frente a la automatización en el empleo

La Tercera Revolución Industrial nos está aproximando a una sociedad de «trabajadores sin trabajo». Mientras que la Primera y la Segunda Revolución Industrial tuvieron su mayor impacto sobre los trabajadores de *cuello azul*, esta, la Tercera, lo está teniendo sobre los trabajadores de *cuello blanco*, que están siendo sustituidos por los de *cuello de silicio* (máquinas inteligentes) (Suárez, A. 2001, p. 62).

El impacto de la sustitución de máquinas, es decir la automatización frente a los seres humanos, tiene dos vertientes:

- El de pura sustitución: la máquina entiende perfectamente el proceso, lo que implica que se puede sustituir a la persona al 100%;
- o bien puede ser complementario a la persona, si la máquina no entiende el proceso al 100%, la máquina necesita del complemento del ser humano para llevar a cabo la tarea.

Los trabajadores se benefician de la automatización si realizan tareas que se ven complementadas por la robotización. Por el contrario, estos se verán perjudicados si su trabajo se ve sustituido por la máquina, donde ya no habrá trabajo para los seres humanos. La mayoría de los trabajadores que pierden su empleo como consecuencia de la automatización, tienen muchos problemas para encontrar un nuevo empleo<sup>13</sup>.

La persona que ha sido sustituida por la máquina, podría encontrar un trabajo mejor pagado. Sin embargo, la realidad nos muestra que los trabajadores encuentran un empleo peor remunerado y muchos de ellos se ven forzados a aceptar trabajos marginales que les permitan sobrevivir. El efecto de este fenómeno de automatización sobre la demanda de empleo, y su impacto en los empleos y en los salarios, tienen unas dimensiones extraordinarias.

Respecto a la demanda laboral, se espera un incremento de empleos bien con alta cualificación o con baja o nula cualificación. Por otra parte, la elasticidad de la

---

<sup>13</sup> Tomemos esto como ejemplo: un trabajador que maneja una excavadora, y que con el tiempo es sustituido por una retroexcavadora. Si pierde el trabajo debido a ello, entonces cabe aprender a manipularla desde fuera, etc. Pero ¿cuántas personas saben hacerlo y/o tienen esta capacidad? Si el ser humano se encuentra sustituido por la máquina, habrá conflicto, porque es difícil volver a trabajar en lo mismo.

demanda final puede reducir o amplificar las ganancias generadas por la automatización y su impacto con respecto a la productividad.

#### 4. DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN

La educación utiliza métodos del pasado para enseñar a los estudiantes de hoy que trabajarán mañana. ¿Cómo saber, como educadores, que nuestros alumnos sepan dar respuesta a las demandas de las empresas en las que trabajarán? Pues resulta difícil conocer y anticipar el escenario laboral futuro al que tendrán que enfrentarse nuestros estudiantes, por lo que parece más coherente y sensato, enfatizar en (Lacalle, expresidente de Uruguay. UCJC. International Conference. Junio, 2018):

- Fortalecer los valores que guiarán sus decisiones.
- Actualizar y transmitir las destrezas.

En palabras de Lacalle<sup>14</sup>, «el principal valor a recuperar es la libertad, es una vuelta a lo básico (*back to basic*), y no cabe hablar de transformación de valores, puesto que los valores son los de siempre y por lo que debemos luchar es por su fortalecimiento».

Jamil Mahuad<sup>15</sup> propuso otra cuestión sobre la que resulta relevante reflexionar y es si las universidades son centros para aprender, donde los esfuerzos giran alrededor del estudiante o centros para enseñar, donde el papel destacado descansa en los docentes (Mahuad, expresidente de Ecuador. UCJC. International Conference. Junio, 2018).

Sin duda, es en los estudiantes donde debe radicar el interés y los esfuerzos para alcanzar los mejores resultados.

El mundo en general y la educación en particular deben adaptarse a los nuevos desafíos que irrumpen con fuerza en nuestros días. Entre ellos, podemos señalar los siguientes:

##### *Necesidad de optimizar recursos*

La nueva realidad de sociedades más tecnológicas, más avanzadas y, en último término, más complejas hace necesaria una formación académica más elevada entre la población. Esto supone la necesidad de invertir grandes cantidades de dinero en formación, lo que implica un gran esfuerzo en los presupuestos de los países, sobre todo en situaciones económicas difíciles, en las cuales es necesario priorizar el gasto público.

---

<sup>14</sup> Presidente de Uruguay, 1990-95.

<sup>15</sup> Presidente de Ecuador, 1998-2000.

Esta inversión en formación se sitúa alrededor del 5% en la Unión Europea y en España. En este sentido, la educación superior supone de media el doble de coste por alumno que la educación primaria (9900 euros frente a 5481)<sup>16</sup>, lo que muestra el gran impacto de esta formación en los presupuestos. Se abre aquí un debate acerca de la necesidad de buscar la eficiencia en el gasto universitario, debate que tiene más fuerza en Estados Unidos donde la carga del coste de la formación recae más sobre los alumnos.

### *Formación continua*

En un entorno cambiante como el actual, en el que el desarrollo profesional supondrá una mayor adaptación para realizar diferentes tipos de actividades y que además exigirá una mayor actualización de conocimientos dado el ritmo de cambio del entorno, es cada vez más patente la necesidad de una formación continua que se extienda a lo largo de la vida profesional de cada persona. Esto supone considerar un enfoque global de la educación que dé soporte a la población a lo largo de su vida teniendo en cuenta las diferentes situaciones que se producen en una sociedad diversa.

### *Formación flexible*

Otra necesidad actual de la formación es su compatibilización con otras actividades y situaciones personales que en muchos casos suponen una necesidad vital mayor para el ciudadano, como puede ser el trabajo. Los sistemas de formación a tiempo parcial son en este sentido un avance, ya que ofrecen una alternativa formativa que permite al usuario continuar con sus otras actividades y en cierto modo se puede considerar un primer paso en la personalización de la formación.

### *Aprendizaje Servicio (ApS)*

Se trata de mucho más que una metodología. Se define como una manera de entender. El objetivo que se persigue es el de aprender, dando un servicio a la comunidad y, por lo tanto, entender la utilidad de los conocimientos que se han adquirido, proporcionando una verdadera «transferencia del conocimiento».

Los estudiantes que realizan ApS, desarrollan un proyecto de vida y un elevado porcentaje de ellos se queda trabajando en el proyecto, después de acabado o a lo largo de su vida, realizan labores de voluntariado o de servicio a la comunidad.

Para que se considere ApS, tiene que haber un objetivo educativo. Y cuatro son los requisitos que deben cumplirse para definirla como tal:

1. Reflexión.
2. Participación.
3. Aprendizaje.
4. Servicio.

Resulta más sencillo señalar lo que ApS no es:

- Voluntariado.
- Prácticas.
- Una moneda de una sola cara.
- Solo académico.
- Solo para jóvenes.

Entre los estándares de calidad de lo que es una ApS, podemos señalar:

1. Duración mínima de 20 horas.
2. Contacto directo.
3. Reciprocidad.
4. Sostenibilidad.
5. Evaluación del progreso y calificación.

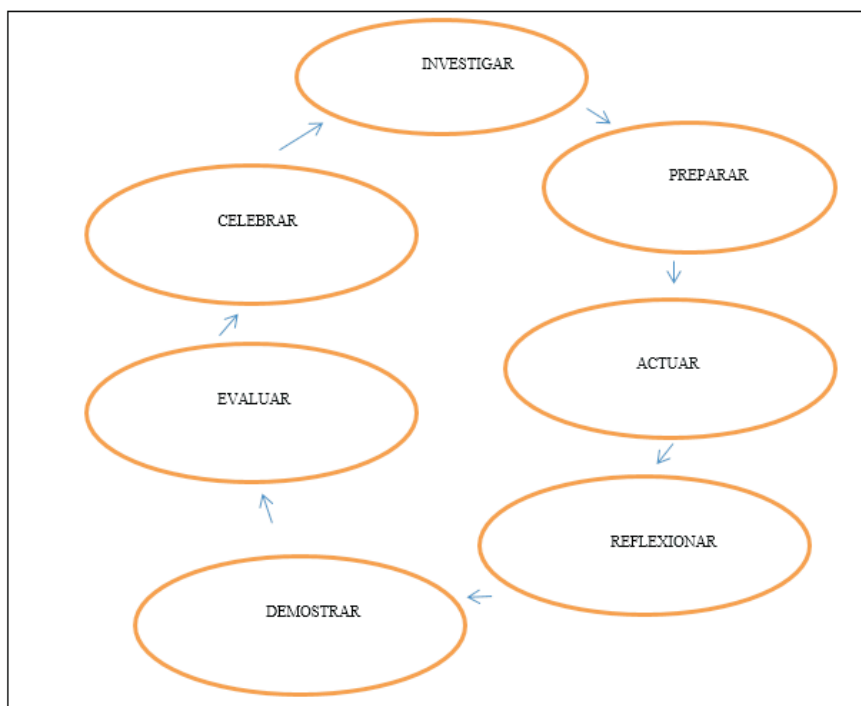


Figura 7. Acciones a desarrollar en un proyecto ApS

Fuente: UCJC. International Conference. Junio, 2018.

## 5. CAUSAS TECNOLÓGICAS DEL CAMBIO

La educación actual está sometida a varios desafíos como son la personalización, la necesidad de una mayor flexibilidad y las restricciones económicas.

### 5.1. *Social media* como herramientas de colaboración

A comienzos del siglo XXI, vieron la luz las primeras redes sociales, y en la actualidad se han convertido en una pieza esencial de lo que es internet, con un papel fundamental de las relaciones humanas. Herramientas como Facebook, Twitter, LinkedIn se han convertido en el fiel espejo de las actividades que los usuarios realizan en su vida.

Es cierto de que existen cientos de redes sociales, pero es destacable el alto grado de concentración que se aprecia en este sector y que trata de aprovechar las economías de red. La gran aceptación en cuanto al número de usuarios y el tiempo dedicado, que en Estados Unidos alcanza los treinta y siete minutos diarios, superior a cualquier otra actividad en internet, hacen que este canal sea muy interesante para llegar a los usuarios y se convierta de esta manera en un puente entre sectores reales como el comercio o los medios audiovisuales y la población internauta.

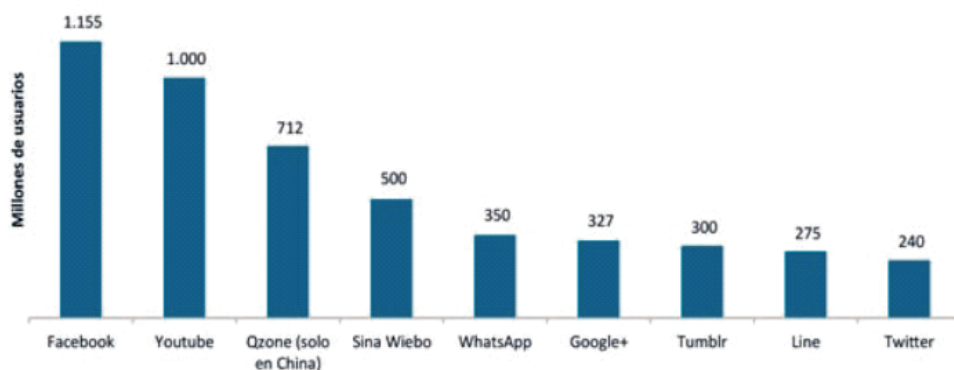


Figura 8. Número de usuarios activos en redes

Fuente: Business Insider. Datos de noviembre de 2013.

A estas redes sociales de enfoque global habría que añadir otras de carácter más específico, orientadas exclusivamente a la creación de comunidades de estudiantes que encuentran en la red una herramienta ideal para su ejecución, Algunos ejemplos de ello son Red Alumnos o Brainly, que tienen como objetivo favorecer la creación de comunidades educativas y la cooperación entre alumnos.

## 5.2. *Big Data* y *learning analytics*

En el terreno de la educación, las técnicas de *big data* permitirán conocer mejor al alumno: cuándo se conecta, desde dónde se conecta, qué tipo de contenidos prefiere, qué materias presentan mayor dificultad, qué errores comete más comúnmente, cuál es su estilo de aprendizaje, etc. Toda esta información tiene gran valor para convertir al usuario en el centro de todo el sistema educativo alrededor del cual gire el resto de las piezas.

Estos datos analizados y agregados en diferentes niveles pueden tener interés para numerosas entidades relacionadas con la educación. Los datos tomados con un elevado nivel de agregación permiten detectar patrones de comportamiento globales que pueden ser útiles para las autoridades educativas a la hora de planificar recursos y para la investigación de nuevos modelos educativos.

Los cuadros de mando se alzan como una de las herramientas más elementales que utilizan estas tecnologías y resultan de gran interés para el seguimiento del proceso educativo de los alumnos. Esta herramienta puede tener diversos usos; pero el más evidente es el de mostrar de forma sintética los principales datos que resumen una iniciativa formativa, aunque también permite conocer mejor al alumno y guiarle en todo el proceso educativo.

Desde este punto de vista, se deben considerar los cuadros de mando como una herramienta del *learning analytics* aunque su motor interior utilice técnicas de *big data*, que permitirán profundizar en el conocimiento de los comportamientos y actitudes de los estudiantes, y ofrecerán nuevas vías para personalizar su formación.

## 5.3. Plataforma de aprendizaje adaptativo

Se trata de una adaptación de las herramientas comentadas anteriormente para mejorar los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS, *Learning Management Systems*) creando un entorno no solo personalizado, sino que además se adapta a las necesidades de cada estudiante.

Una plataforma adaptativa debe considerar diversos puntos como los siguientes:

- Un componente de gestión, mantenimiento y entrega de contenido que interacciona con los estudiantes y les proporciona material que han de realizar para apoyar su aprendizaje.
- Una base de datos de aprendizaje de estudio (generalmente utilizando tecnologías *big data*) que almacena datos relacionados con el comportamiento de los estudiantes en su actividad de aprendizaje.
- Un modelo predictivo que combina datos demográficos (que proceden generalmente de otros sistemas de información externos) con datos históricos que



relacionan aprendizaje con comportamiento. Ello permite hacer un seguimiento del progreso de cada estudiante y realizar predicciones sobre sus futuros comportamientos y desempeño, por ejemplo, los resultados que puede alcanzar y la posibilidad de abandono.

- Un servidor de reporte que utiliza el resultado del modelo predictivo para producir un cuadro de mando que proporcione información a diversos grupos de usuarios.
- Un motor de adaptación que regule el contenido que se entrega utilizando para ello variables como su nivel de cumplimiento, resultados del modelo predictivo, intereses del alumno.
- Un motor que permite a todas las entidades relacionadas con el aprendizaje como profesores, administradores, mentores, etc., intervenir y tomar el control del sistema para introducir medidas correctoras concretas.

No hay una forma única de implementar este concepto, sino que las plataformas de formación podrán incorporar todos o parte de estos componentes, lo que al final dará lugar a plataformas con mayor o menor grado de adaptabilidad.

#### 5.4. *Open content*

Uno de los movimientos más importantes que tuvo lugar a finales del siglo XX desde el punto de vista de gestión de los contenidos es la irrupción del modelo abierto, conocido generalmente por su nombre en inglés *open*; este modelo irrumpe en numerosos ámbitos como contrapunto de una cultura dominada e incluso cimentada en el valor de la propiedad intelectual.

Así, en un corto espacio de tiempo bajo el calificativo de *Open* han ido apareciendo sucesivas tendencias: *Open Source*, *Open Source Software*, *Open Source Hardware*, *Open Standards*, *Open Access*, *Open Design*, *Open Knowledge*, *Open Data*, *Open Information*, etc.

La mayoría de estos casos se pueden englobar bajo el término *open information* ya que aplica información de uno u otro carácter. Se trata por tanto de un movimiento social más que de un movimiento tecnológico, aunque es cierto que para llegar a implementarse es necesaria la utilización de diversas tecnologías que generalmente tienen un propósito general.

Así, el movimiento *Open* se apoya en dos tipos de fundamentos:

- Tecnológicos: permiten que los datos se encuentren en formatos abiertos y accesibles por otros ordenadores. Esto se consigue mediante la utilización de tecnologías como el almacenamiento en la nube, API's, o formatos estándares de representación de datos.

- Legales: proporcionan licencia explícita de forma que permita el uso y reutilización comercial y no comercial sin restricciones.

El ámbito de la educación no queda aparte de este proceso de evolución del concepto *open* y existen variaciones de este fenómeno especialmente adaptadas a este campo. Nos encontramos así con fenómenos como *open content*, *open courseware*, *open educational resources*, *open education*. Conceptos que tienen sus puntos de intersección pero que poseen diferentes matices.

- *Open Content*. Es contenido con licencia de uso, de manera que proporciona a los usuarios el derecho de utilizarlo de forma más abierta que la que rige la ley de propiedad intelectual. Estos permisos se garantizan a los usuarios sin que sea necesario pagar por ello.
- *Open Content* incluye el permiso para la reutilización de cinco formas diferentes: retener, reutilizar, revisar, mezclar y redistribuir. También existen modalidades con restricciones (como el uso comercial del contenido) o requisitos (como que se mencione explícitamente al autor del contenido).
- *Open Educational Resources*. Son contenidos de carácter abierto desarrollados por educadores y que están disponibles para el uso, reproducción y modificación (incluida la traducción) por cualquiera y en cualquier parte del mundo.
- *Open Courseware*. Es el nombre dado a los recursos abiertos educacionales que son presentados en formato de curso, generalmente incluyen material para la planificación del curso como programas y calendarios, así como material de apoyo como libros de texto, clases, presentaciones, notas y simulaciones.
- *Open Education*. Se orienta a llevar los conceptos anteriores al desarrollo de comunidades y redes educativas. Para ello recurre a la utilización de todo tipo de contenidos abiertos, plataformas y la colaboración desinteresada de formadores. La educación abierta no es una idea nueva, sino que en muchos países se considera un derecho, y la educación pública garantiza ese derecho a todos los ciudadanos. *Open Education* trata de llevar esa idea al ámbito global bajo el principio de que el conocimiento debe ser compartido y llegar a todos los rincones del planeta. Estos planteamientos son positivos para el desarrollo de las naciones, sobre todo de aquellas que están en una situación más rezagada a la hora de garantizar la educación de todos sus ciudadanos. Por ese motivo, la UNESCO considera todo el movimiento *Open Education* una iniciativa importante y la apoya activamente<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> UNESCO, Open Educational Resources (OER) URL: <https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/oer>

## 5.5. Tecnologías inmersivas

Las tecnologías inmersivas permiten replicar situaciones reales que pueden ser interesantes para la formación de los estudiantes. Utilizan aplicaciones *software*, aplicaciones *online* y otras herramientas para crear escenarios que simulen la realidad. Por lo tanto, al igual que pasaba en los ejemplos anteriores no se trata de una tecnología concreta sino que incluye toda una gama de tecnologías que se pueden utilizar para recrear estos escenarios o ILE (*Inmersive Learning Environments*). Así las tecnologías utilizadas son muy variadas: herramientas de simulación, 3D, realidad aumentada, telepresencia... Son tecnologías que tienen como objeto fundamental facilitar la interacción con los sistemas informáticos y también adaptar la forma en la que se presenta la información imitando las experiencias sensoriales de los fenómenos reales.

Entre las que se encuentran en un estado más emergente y en las que hay actualmente mayor actividad investigadora:

*Gafas de realidad aumentada y realidad virtual.* En el primer caso se trata de llevar el concepto de realidad aumentada, esto es, información digital que se superpone sobre la información real, a un dispositivo (en este caso las gafas) a través del cual se puede ver la realidad. Esto supone que el usuario se encuentra siempre conectado y recibe información digital de una forma continua con lo que evita tener que mover la atención del mundo digital (ordenador, *smartphone*...) al mundo físico y viceversa. Respecto a las gafas de realidad virtual el concepto es diferente, se trata en este caso de introducir al usuario en un entorno virtual.

Otros *wearables*. Los *wearables* acercan las tecnologías de la información a nuestro propio cuerpo. La inclusión de sensores en la ropa o complementos permite, por una parte, monitorizar ciertas reacciones y variables del organismo; además, al estar conectados facilitan que el usuario dé órdenes a los sistemas de forma intuitiva, incluso inconsciente.

*Proyección holográfica.* Las imágenes holográficas son un intento de sustituir las pantallas tradicionales en la comunicación entre usuarios, con lo que se consigue una sensación de presencia, cosa que no sucede con las tradicionales videoconferencias.

*Interfaces hápticas.* Son interfaces que crean sensaciones táctiles que ayudan a borrar la barrera entre lo real y lo virtual. De nuevo, la industria del videojuego ha sido la primera en incorporar estas tecnologías:

*Interfaces brain-to-brain.* Todavía en fase experimental tratan de conseguir la interacción con un sistema o con otra persona directamente a través de los pensamientos. Existen investigaciones en universidades prestigiosas como Harvard o Washington que se centran en interpretar las ondas cerebrales utilizando interfaces de ultrasonidos colocadas directamente sobre la cabeza, por ejemplo, adaptadas dentro de cascos, aunque por ahora solo han sido capaces de transmitir sensaciones muy genéricas.

*Laboratorios virtuales y remotos.* Son dos tendencias relacionadas que tratan de recrear ante el usuario el entorno de un laboratorio que podrá manejar a su antojo con fines educativos. Esta capacidad tiene una importancia clave para la formación a distancia de ciertas ramas del conocimiento que al ser más experimentales necesitan una interacción y para la cual los laboratorios constituyen una parte fundamental.

## 6. CONCLUSIONES

Tal y como hemos justificado y analizado en estas líneas, nos encontramos en un cambio de era, no solamente en una era de cambios, en lo que denominamos la era del productor-consumidor. Nos hallamos inmersos en un gran cambio de paradigma que ya está presente en muchos lugares y en algunos todavía está por llegar, debido al cambio cultural y de conciencia que éste requiere.

Por ello, es importante mostrar una actitud positiva hacia las TICs, poniendo especial atención, en lo que para la sociedad actual significa el uso de las Tics junto con el denominado efecto frigorífico: «lo abro cuando lo necesito».

En nuestra sociedad, «el cambio» es la única constante, y esto implica que los usuarios de las TICs no son totalmente competentes en su uso y por tanto, no se aprecia tanta diferencia entre los «nativos» y los «emigrantes» de las nuevas tecnologías.

Las pautas, que como docentes consideramos importantes en este nuevo escenario se resumen en las siguientes:

- De alumno como receptor a alumno desarrollador.
- De productos a procesos.
- Especial atención a los estilos de aprendizaje.

El dilema para el docente se centra, principalmente, en saber qué posibilidades le brinda la nueva tecnología, qué hacer con este elemento, que invade nuestras vidas.

La formación debe entenderse como pasión por conocer, por saber y por vivir y el sistema educativo ha de tener en cuenta que estamos ante una nueva era, donde es preciso introducir las nuevas tecnologías en las aulas, transformando todo lo que hacemos en ella y ser capaces de utilizar toda la diversidad de los recursos disponibles.

Resulta evidente que el acceso mayoritario a internet se traducirá en acceso rápido a la información, situando las aplicaciones, las tabletas y los teléfonos móviles en el centro de todas las estrategias, y con la consideración de «herramientas fundamentales para el aprendizaje».

La educación se enfrenta a un mundo en constante transformación, con nuevas propuestas, con nuevos itinerarios de aprendizaje, lo que requiere de una transformación urgente del modelo educativo en España. Nos encontramos con la revolución del pensamiento, con la revolución cognitiva, que pone en el centro al ser humano

que aprende. Estamos ante una sociedad, no sólo del conocimiento sino del aprendizaje, que basa el desarrollo de la economía en el talento, siendo el docente quien debe esforzarse por descubrir el talento que hay en cada uno de los estudiantes.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATKINSON, A.B. (2016). *Desigualdad, ¿Qué podemos hacer?* México: Fondo de cultura europea.
- BONELL COLMENERO, R. (2015). *La educación creativa cambiará el mundo*, Madrid: Ed. Appdelibros.com.
- FUNDACIÓN TELEFÓNICA (2015). «Los MOOC en la educación del futuro: la digitalización de la formación». Barcelona: Ariel.
- HARARI, Y.N. (2013). *Sapiens: de animales a dioses: breve historia de la humanidad*. Barcelona: Penguin Random House. Debate.
- HARARI, Y.N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*, Barcelona: Ed. Debate.
- POLANYI, K. (2018). *La gran transformación*. Madrid: V editorial.
- RÁMIREZ GALLEGOS, R. (2012) *La vida (buena) como riqueza de los pueblos*. Quito: Ed. El viejo topo.
- SARGENT, L.T. (2010). *Utopianism A Very Short Introduction*. Reino Unido: Ed. Oxford.
- SUÁREZ, S.A. (2001). *Nueva Economía y Nueva Sociedad. Los grandes desafíos del s. XXI*. Madrid: Ed. Prentice Hall.
- WILKINSON, R. (2000). *Las desigualdades perjudican*. Barcelona: Editorial Crítica.



**EDUCACIÓN Y...**  
**DIVERSIDAD**





# 7. Análisis de iniciativas pedagógicas para jóvenes con discapacidad intelectual en el entorno universitario de la Comunidad Autónoma de Madrid

*Joanne Mampaso Desbrow*

*Margarita Alonso Criado*

## SUMARIO:

1. Introducción. 2. Discapacidad intelectual: conceptos y paradigmas. 3. Normativa sobre educación y discapacidad: proyección inclusión laboral. 4. ¿Por qué surgen los programas? Variables relevantes en su implantación. 5. Programas de formación para personas con discapacidad intelectual en el entorno universitario de la Comunidad Autónoma de Madrid. 6. Comparativa de los programas: similitudes y diferencias. 7. Resultados: evaluación e investigación de los programas. 8. Conclusiones. 9. Discusión y prospectiva. 10. Referencias bibliográficas.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los jóvenes con discapacidad intelectual (DI) se enfrentan con dificultades para acceder al mercado laboral y esto es debido, entre otros factores, a su limitado nivel formativo y a la insuficiencia de oportunidades educativas. El reto identificado, en este estudio, es analizar qué universidades, públicas y privadas de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM), como agentes determinantes en la formación e inclusión de estos jóvenes, han implementado medidas reales para dar respuesta a la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020 en la materia.

En la CAM existen 14 universidades y solo en cuatro de ellas se desarrollan programas formativos específicos, en el entorno universitario, para jóvenes con DI, a pesar de existir evidencia científica, que demuestra que produce un efecto positivo en todas aquellas personas que participan. El impacto de la inclusión en la universidad no solo afecta a los estudiantes y sus familias también sirve para dotar a la universidad de un mayor valor social (Izuzquiza y Rodríguez, 2016).

Se ha realizado una revisión bibliográfica para conocer los programas universitarios vigentes en la CAM para jóvenes con DI y se ha tratado de analizarlos mediante un estudio comparativo: identificar qué variables parecen ser relevantes en la implementación de estos programas, así como comparar en qué aspectos muestran similitudes y diferencias.

## 2. DISCAPACIDAD INTELECTUAL: CONCEPTOS Y PARADIGMAS

Dada la población analizada como destinataria de programas formativos en el entorno universitario, parece necesario hacer referencia a la definición y conceptualización que guía la intervención educativa/académica en torno a esta población. Schalock et. al (2010) definió la DI como una progresión de limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, y se presenta tanto en las habilidades adaptativas sociales, conceptuales como en las prácticas. Se manifiesta antes de los 18 años.

La DI es un concepto y circunstancia cambiante, dinámico, resultante de la interacción individuo-ambiente, multifactorial y multidimensional. Según Schalock (2018) el enfoque de la discapacidad se está volviendo holístico. Diversos constructos y paradigmas van emergiendo y configurando la actual conceptualización de la DI y su entorno. Resulta oportuno por el tema que estamos abordando hacer referencia a las definiciones clásicas de esta serie de constructos y paradigmas.

Por tanto, en los párrafos siguientes iremos enlazando las definiciones correspondientes al Paradigma de los Apoyos, Calidad de Vida, Autodeterminación, y Planificación Centrada en la Persona (PCP), para entender la base conceptual de los programas formativos destinados a jóvenes con DI.

Las personas con discapacidad intelectual (PCDI), en general, precisan de diversos apoyos. El Paradigma de los Apoyos se construye sobre las dimensiones principales de Calidad de Vida. Para Schalock y Verdugo (2007), calidad de vida es un estado de bienestar personal multidimensional que posee propiedades éticas universales y otras enlazadas a la cultura; con elementos objetivos y subjetivos; e influenciada por agentes personales y ambientales.

La dimensión de la Autodeterminación adquiere especial relevancia en este contexto. Uno de los componentes fundamentales de la Autodeterminación es la capacitación (*empowerment*). Desde el Modelo Funcional de Autodeterminación (Wehme-

yer, 1999, 2014) y su redefinición bajo el prisma de la Teoría de la Agencia Causal (Shogren, Wehmeyer, Palmer, Forber-Pratt, Little y López, 2015), el comportamiento autodeterminado hace alusión a aquellas acciones volitivas que posibilitan a la persona actuar como agente causal de su propia vida, operativizándose en cuatro particularidades fundamentales (autonomía, autorregulación, empoderamiento y autococonocimiento).

La PCDI se convierte en el centro del proceso y a partir de esta percepción aparece la PCP, donde en un proceso de escucha activa y aprendizaje constante, que tiene en cuenta tanto el momento presente como el futuro, se va progresando hacia el objetivo pretendido con ayuda de amigos y familiares. Según Pallisera (2011) es un objetivo positivo y razonable para esta persona y habrá que buscar la forma de trabajar conjuntamente para hacerlo probable.

De los anteriores planteamientos, se infiere que la planificación y posterior implementación de los programas formativos destinados a formar a jóvenes con DI en el ámbito universitario deberán ponerse en marcha y desarrollarse bajo el amparo de estos constructos y paradigmas.

Por consiguiente, habrán de centrarse en aportar una formación integral centrada en la persona, elegida libremente como reflejo de su autodeterminación, mejorar la calidad de vida de las PCDI y de sus familias, promover la inclusión en el entorno universitario y en el laboral, esto se llevará a cabo con los apoyos necesarios para conseguir la adaptación y fomentar los aprendizajes al ritmo de cada alumno.

### **3. NORMATIVA SOBRE EDUCACIÓN Y DISCAPACIDAD: PROYECCIÓN INCLUSIÓN LABORAL**

Son muchos los cambios legislativos que se han ido desarrollando para intentar dar respuesta a las necesidades de las PCDI. Poco a poco, hemos ido avanzando hacia una sociedad más igualitaria, justa y abierta, que ha llegado a una forma diferente de conceptualización de la diversidad, esto significa que los cambios legislativos son un fiel reflejo de la evolución social.

En el año 1945 se creó La Organización de las Naciones Unidas (ONU) y se publicó la Carta de Naciones Unidas, este momento supuso el punto de partida de posteriores acuerdos contraídos por la ratificación de los convenios internacionales instaurados en las Conferencias Internacionales de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y, en concreto la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), la normativa de la Unión Europea para los países miembros y sus directivas, además de la legislación nacional y autonómica.

Shogren y Turnbull (2014) consideran que la CDPD es una herramienta clave para avanzar tanto en el diseño como en la evaluación de las políticas y en las prácticas sociales y educativas, puesto que orienta hacia los objetivos a conseguir para la plena

inclusión y plantea argumentos para que las personas con discapacidad defiendan y reivindicquen sus derechos.

En la Tabla 1 y con el objetivo de poder identificar las principales normas y leyes relacionadas con educación y discapacidad: proyección inclusión laboral, tanto en el marco internacional, europeo, nacional y autonómico, se ha detallado la legislación más relevante.

Tabla 1. *Leyes y normativa sobre educación y discapacidad: proyección inclusión laboral*

<b>MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL</b>
ONU: Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, diciembre 2006)
<b>MARCO NORMATIVO UNIÓN EUROPEA</b>
Unión Europea: Directiva 2000/78/CE, de 27 de Noviembre de 2000, de Igualdad de trato en el Empleo y la Ocupación
La Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020
<b>MARCO NORMATIVO NACIONAL</b>
Ley Orgánica de Universidades de 2001 (LOU)
Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia
Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, en la que se modificó la disposición adicional vigésima cuarta de la LOU (LOMLOU)
Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales
Ley 26/2011, de 1 de agosto, adaptación de la normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
Real Decreto 1276/2011, de 16 de septiembre, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad
Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, aprobación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social
<b>MARCO NORMATIVO AUTONÓMICO</b>
La Estrategia Española sobre Discapacidad 2014-2020.

Fuente: Elaboración propia.

La legislación española evidencia que existe una inquietud por poder atender a los alumnos con discapacidad en las universidades. Las políticas y leyes sobre la discapacidad y la educación superior se hallan en pleno progreso y evaluación permanente, y para poder garantizar esta consideración a los jóvenes con discapacidad en las universidades se precisa de herramientas que favorezcan su seguimiento y posible mejora.

Por consiguiente, en el año 2014 investigaciones revisadas por autores como Ferreira, Vieira y Vidal confirman la idoneidad de la elaboración de un sistema de indicadores para atender y apoyar a los alumnos con discapacidad en nuestras universidades y que favorezca su mejora y seguimiento.

Las conclusiones extraídas de los estudios llevados a cabo, son entre otros, que la legislación española, en estos momentos, necesita que las universidades adopten una serie de medidas de acción que no sean discriminatorias, que realicen programas de apoyo, favoreciendo el ofrecimiento de los recursos necesarios y efectuando las adaptaciones esenciales para asegurar una igualdad de oportunidades, de accesibilidad y de diseño dirigido a la diversidad de todos los estudiantes. Todas estas medidas han de figurar dentro de un plan que deberá proporcionar unos adecuados instrumentos de evaluación con un sistema de indicadores que permitan evaluar la totalidad de los objetivos establecidos en un principio.

En este contexto, el sistema universitario español trabaja por ser permeable al entorno, a través de una educación inclusiva, que contribuya a la construcción de una sociedad cohesionada y respetuosa con el principio de igualdad de oportunidades y no discriminación (Universia, 2017, p. 6).

Todo ello encaminado a promover, la futura inclusión laboral de las PCDI en un entorno normalizado de trabajo. Díaz y Bonjoch (2007) consideran que la inclusión laboral y social de las personas con discapacidad hoy en día es un tema pendiente. A pesar del reconocimiento a nivel internacional de la igualdad de derechos, las personas con discapacidad se encuentran con dificultades para tener y mantener un puesto de trabajo.

En el estudio «El empleo de las personas con discapacidad 2016» del Instituto Nacional de Estadística (INE), la DI presenta una de las tasas de actividad y de empleo más bajas de las discapacidades.

#### **4. ¿POR QUÉ SURGEN LOS PROGRAMAS? VARIABLES RELEVANTES EN SU IMPLANTACIÓN**

La inclusión en el mercado laboral de los jóvenes con DI es un derecho, al igual que para todas las personas. Este colectivo representa un grupo con especiales dificultades para la incorporación al mercado laboral, debido a su bajo nivel formativo

por lo que se precisa de la ejecución de actuaciones concretas para modificar esta situación y aumentar la empleabilidad de estos jóvenes.

Actualmente, no hay suficientes oportunidades para llevar a cabo esta inclusión laboral, y una de las razones primordiales es que los jóvenes con DI a partir de los 18-20 años, que es cuando terminan la etapa escolar, apenas encuentran oportunidades formativas apropiadas.

Los jóvenes con DI se encaran con serias dificultades para completar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La consecuencia de no finalizar esta etapa educativa les genera una percepción de fracaso personal, ya que les limita las oportunidades de acceso a la formación y al empleo. Aún en el caso de terminar esta etapa educativa, es difícil que continúen su formación más allá de la ESO.

Por este motivo, se requiere de la implicación de las universidades, como agentes decisivos en la inclusión social, para que estos jóvenes que se enfrentan con más obstáculos a la hora de aprender puedan formarse durante un periodo más extenso para poder adquirir aquellas competencias fundamentales, que favorezcan su inclusión en el mercado laboral. La inclusión de PCDI en la universidad, según Izuzquiza y Rodríguez (2015), es un desafío social y educativo que avala el derecho de toda persona a aportar en la construcción de una sociedad mejor.

En este propósito y dentro del ámbito universitario debe darse una formación de calidad y permanente, para que estos jóvenes puedan acceder a puestos de trabajo apropiados y cualificados.

De los anteriores planteamientos, se puede deducir que las variables que parecen ser relevantes a lo hora de implantar estos programas son las que se reflejan en la Figura 1.



Figura 1. Variables relevantes en la implantación de los programas

Fuente: Elaboración propia.

## 5. PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

De la revisión bibliografía realizada a nivel autonómico en la Tabla 2 se detallan las iniciativas que, actualmente se están desarrollando en universidades públicas y privadas de la CAM y pretenden dar respuesta a la inclusión de jóvenes con DI en su entorno universitario mediante programas de formación postobligatoria<sup>1</sup>.

Tabla 2. *Programas formativos para PCDI en universidades de la CAM*

PROGRAMA	UNIVERSIDAD	COLABORACIÓN
PROMENTOR	Universidad Autónoma de Madrid (UAM)	Fundación Prodis
DEMOS	Universidad de Comillas de Madrid	Fundación Síndrome de Down de Madrid (FSDM)
STUNIN	Universidad Complutense de Madrid (UCM)	APAMA (Asociación de Padres de PCDI de Alcobendas) ADISLI (Asociación para la Atención de PCDI Ligera e Inteligencia Límite) Fundación ONCE y Fondo Social Europeo (FSE)
INSOLAB	Universidad de Alcalá de Henares (UAH)	Grupo Inclusión, Mejora Educativa, Convivencia y Aprendizaje Cooperativo (IMECA) de la UAH Fundación ONCE y Fondo Social Europeo (FSE)

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, para el curso 2018-2019 la Universidad Camilo José Cela, la Universidad CEU San Pablo y la Universidad Rey Juan Carlos, tras resolución definiti-

<sup>1</sup> Puede consultarse información sobre estos programas en: [https://www.fundacionprodis.org/programas-servicios/promentor/\(PROMENTOR\)](https://www.fundacionprodis.org/programas-servicios/promentor/(PROMENTOR)) <http://web.upcomillas.es/centros/fd/demos.aspx> (DEMOS), <https://www.ucm.es/stunin/noticias/stunin-en-tribuna-complutense> (STUNIN) <https://www.uah.es/es/estudios/estudios-propios/formacion-continua/Formacion-Superior-en-Competencias-para-la-Inclusion-Socio-Laboral-de-Personas-con-Discapacidad-Intelectual/> (INSOLAB)

va de la II Convocatoria de la Fundación ONCE y el FSE de ayudas para programas universitarios de formación, que favorezcan la inclusión laboral de jóvenes con DI, inscritos en el sistema de Garantía Juvenil, desarrollarán proyectos de estas características.

Todos los programas tienen como objetivo implicar a cada universidad en la inclusión social de PCDI mediante la formación y así de esta forma mejorar su autonomía personal, su futura empleabilidad mediante una adecuada preparación laboral, además de proporcionar las habilidades necesarias para aumentar sus probabilidades de inclusión laboral, accediendo a un empleo en el mercado ordinario mediante el Programa Empleo con Apoyo (ECA), ofrecer experiencias inclusivas y de normalización dentro de la universidad y proporcionar una formación integral y personalizada, para que los jóvenes con DI participen como personas de pleno derecho en nuestra sociedad.

La mayor parte de las PCDI cuando llegan a su juventud no han conseguido desarrollar aquellas competencias básicas para conseguir un título universitario. Sin embargo, el hecho de no poder obtener un título de estas características, no debe impedir que estos jóvenes DI compartan espacio social, cultural y evolutivo con otros jóvenes en un entorno universitario.

Según Luque y Rodríguez (2008) la educación universitaria debe avalar la progresión en el desarrollo y formación plena e integral de los alumnos, desde el punto de vista académico y personal. Para los jóvenes con discapacidad, esta continuidad se debe garantizar con mecanismos de compensación y adaptación.

En este orden de ideas, podemos pensar que el afán de las iniciativas detalladas en la Tabla 2 es que las PCDI consigan una serie aprendizajes funcionales y significativos en programas adaptados a sus capacidades, que no se correspondan solo con una formación obligatoria. Berástegui, López-Riobóo y García (2015) opinan que no existe ningún impedimento para que estas iniciativas se puedan desarrollar en el entorno universitario, ya que ofrecen grandes ventajas para que se transforme en un hecho especialmente idóneo.



6. COMPARATIVA DE LOS PROGRAMAS: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS

Tabla 3. Cuadro comparativo de los programas PROMENTOR, DEMOS, STUNIN e INSOLAB

VARIABLES		PROMENTOR	DEMOS	STUNIN	INSOLAB
Origen	Iniciativa de profesionales que persiguen mejorar la calidad de vida de los jóvenes con DI, mediante una adecuada formación en el entorno universitario para su posterior inclusión laboral		Fundación ONCE como Organismo Intermedio del POE cofinanciado por FSE 2014-2020, llevo a cabo la I Convocatoria para el desarrollo de programas universitarios de formación para el empleo dirigido a jóvenes con DI inscritos en el Sistema de Garantía Juvenil para el Curso 2017-2018		
Año de creación	2004	2012	2017	2017	-
Cátedra	Cátedra de Patrocinio UAM-PRODIS	Cátedra de Familia y Discapacidad: Fundación Repsol-Down Madrid	-	-	-
Descripción del programa	Programa de formación específica para PCDI para promover su inclusión laboral				
Líneas actuación de la Cátedra	Docencia e investigación				
Objetivos de la Cátedra	Investigación, aplicación y validación del programa. Replica a otras universidades españolas	Investigación, aplicación y validación del programa	-	-	-
Objetivos del programa	Mejorar la calidad de vida de las PCDI, mediante una formación integral, una inclusión en el ámbito universitario y una formación para un futuro empleo				
Título propio	Técnico auxiliar en servicios empresariales	Técnico auxiliar en entornos tecnológicos (Tecnodemós)	Diploma universitario de formación continua	Podrán trabajar como: Auxiliar de congresos y eventos	Formación Superior en Competencias para la Inclusión Socio-Laboral de Personas con Discapacidad Intelectual
Número de créditos (ECTS)	70	-	-	-	48
Duración del programa (curso académico)	2				
Nº total horas	1.750	1.480	1.600	1.600	1.200
Coste del curso académico (euros)	1.800	10.770	100% subvencionado	100% subvencionado	100% subvencionado

VARIABLES		PROMOTOR		DEMOS		STUNIN		INSOLAB	
Origen	Iniciativa de profesionales que persiguen mejorar la calidad de vida de los jóvenes con DI, mediante una adecuada formación en el entorno universitario para su posterior inclusión laboral								
Año de creación	2004	2012	2017	2017	2017	2017	2017	2017	2017
Cátedra	Cátedra de Patrocinio UAM-PRODIS	Cátedra de Familia y Discapacidad: Fundación Repsol-Down Madrid							
Descripción del programa	Programa de formación específica para PCDI para promover su inclusión laboral								
Líneas actuación de la Cátedra	Docencia e investigación								
Objetivos de la Cátedra	Investigación, aplicación y validación del programa. Replica a otras universidades españolas	Investigación, aplicación y validación del programa							
Objetivos del programa	Mejorar la calidad de vida de las PCDI, mediante una formación integral, una inclusión en el ámbito universitario								
Título propio	Técnico auxiliar en servicios empresariales	Técnico auxiliar en entornos tecnológicos (TechnoDEMOS) Técnico auxiliar en entornos educativos (EducaDEMOS)	Diploma universitario de formación continua Podrán trabajar como: Auxiliar de congresos y eventos Auxiliar de audiovisuales Auxiliar en oficinas y servicios	Formación Superior en Competencias para la Inclusión Socio-Laboral de Personas con Discapacidad Intelectual					
Número de créditos (ECTS)	70	-	-	-	-	-	-	-	48
Duración del programa (curso académico)		2							1
Nº total horas	1.750	1.480	1.600	1.600	1.600	1.600	1.600	1.600	1.200
Coste del curso académico (euros)	1.800	10.770	100% subvencionado	100% subvencionado	100% subvencionado	100% subvencionado	100% subvencionado	100% subvencionado	100% subvencionado

VARIABLES	PROMOTOR	DEMOS	STUNIN	INSOLAB
Metodología didáctica	Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) Acción tutorial Aprendizaje-servicio (APS) Aprendizaje basado en problemas (ABP) Seminarios de formación Agrupaciones flexibles	Formación integral Contextualización y transferencia Formación personalizada Aprendizaje cooperativo	Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) Aprendizaje cooperativo Aprendizaje-servicio (APS) Aprendizaje basado en proyectos (ABP)	
Evaluación	Continua	Continua y final		Continua
Inclusión laboral	Orientación vocacional Programa Empleo con Apoyo (ECA)	Oficina de Prácticas y Empleo de la Universidad Club Empresarios Stela de la FSDM Programa Empleo con Apoyo (ECA)	Programa Empleo con Apoyo (ECA)	
Servicios y Programas adicionales	Programas de actualización Programa Gestión del Tiempo Libre Título post-universitario: Programa Empresa. Experto en Prestación de Servicios Empresariales	Unidad de Trabajo Social Servicios y programas para la familia (acogida, terapia, etc.). Aula DEMOS	Tutorías individuales Orientación a familias	-
Premios y reconocimientos Empresas colaboradoras	Sí Varias empresas		No	POEJ 2014-2020 Cofinanciado por el FSE Convocatoria para el desarrollo de programas universitarios de formación para el empleo dirigido a jóvenes universitarios con DI inscritos en el Sistema de Garantía Juvenil

Fuente: Elaboración propia.

A raíz de los datos expuestos en la Tabla 3, y tal y como podemos observar en la Figura 2 presentada a continuación, son más las diferencias que las similitudes extraídas del análisis comparativo efectuado entre los programas. Sin embargo, estas diferencias algunas cuantitativas y otras cualitativas no parecen distorsionar la esencial determinación de estas iniciativas que es, como ya hemos comentado en varias ocasiones, acrecentar la calidad de vida de los jóvenes con DI, con una adecuada formación en el ámbito universitario para su posterior incorporación al mercado laboral.

PROMENTOR y DEMOS surgen y se desarrollan bajo el patrocinio de una cátedra cuyos objetivos están inmersos en el campo de la docencia y la investigación. Una de las líneas de actuación de la Cátedra de Patrocinio UAM-PRODIS es que se repliquen programas de estas características en más universidades españolas. Este aspecto es de gran relevancia para el objeto de nuestro análisis ya que una de las cuestiones planteadas es ¿por qué no existen más programas con estas características en la CAM?

En cuanto a la duración, número de horas y números de créditos no muestran diferencias significativas. Por el contrario, en lo que respecta al coste de los programas la diferencia sí es bastante significativa, teniendo en cuenta si se imparte en una universidad pública o privada. En este aspecto no se tienen en cuenta STUNIN e INSOLAB ya que son totalmente subvencionados.

Las pruebas de admisión parecen ser más exhaustivas en DEMOS, los jóvenes además de someterse a una evaluación psicopedagógica, hay una entrevista personal y pruebas específicas según el perfil elegido. Lógico si lo que se pretende es buscar una perfecta adecuación de la formación a las características individuales de cada candidato.

En lo referente al diseño de los perfiles profesionales PROMENTOR, STUNIN e INSOLAB fueron más conservadores, buscando entre los perfiles más demandados en ese momento en el mercado laboral. Por el contrario, DEMOS fue más allá y además de tener en cuenta este aspecto, que no decimos que no sea importante, tuvo en cuenta los sueños e intereses de los jóvenes con DI, es decir antepuso el aspecto vocacional.

Del análisis comparativo de las asignaturas impartidas vemos que hay una serie de asignaturas instrumentales o troncales en todos y la no concordancia parece estar en PROMENTOR que ofrece cierta dedicación al aspecto menos académico con asignaturas tales como Relaciones interpersonales en la empresa, Desarrollo de habilidades emocionales, Estrategias de pensamiento. Estos tres contenidos son de gran relevancia en un programa dirigido a jóvenes con DI, porque son personas que ante su vulnerabilidad necesitan que les ofrezcamos las herramientas y estrategias necesarias para enfrentarse a los retos que se les van a plantear al estar inmersos en el mercado laboral.

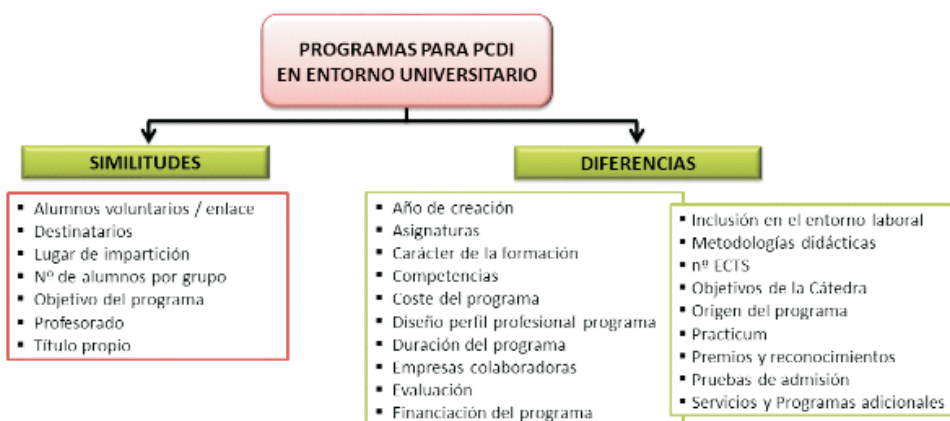


Figura 2. Similitudes y diferencias de los programas

Fuente: Elaboración propia

El Practicum en PROMENTOR se lleva a cabo en la propia universidad, salvo en algunas ocasiones y en los demás se realizan fuera de la universidad.

Otro aspecto diferencial es el idioma inglés en DEMOS como contenido transversal sin embargo, en PROMENTOR e INSOLAB parece ser que se considera como un contenido más y en STUNIN no se contempla. En lo que se refiere a la metodología didáctica son coincidentes en llevar a cabo un aprendizaje cooperativo, el resto de métodos empleados en los programas suponemos que benefician el éxito del objetivo pretendido.

Asimismo, sobre la evaluación realizada en los programas para evaluar las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales de los alumnos en todos es continua y DEMOS es el único donde los alumnos deben realizar un TFC.

Como no cabría esperar de otro modo, la inclusión laboral, uno de los ejes vertebrales de estos programas, se cuida con gran dedicación una vez que los alumnos finalizan sus programas, mediante programas de orientación vocacional, prospecciones de empleo, Programa de Empleo con Apoyo (ECA), etc.

Por último, PROMENTOR y DEMOS ofrecen una serie de servicios, apoyos una vez finalizado el programa. La diferencia parece radicar en que PROMENTOR se centra en una perspectiva dirigida hacia la inclusión laboral y formación permanente y por el contrario DEMOS va encaminado a ofrecer servicios que se centran en aspectos más relacionales o psicológicos.

## 7. RESULTADOS: EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN DE LOS PROGRAMAS

Las evaluaciones e investigaciones llevadas a cabo por PROMENTOR arrojan unos resultados positivos. Hasta la 11ª promoción, son 143 el número de jóvenes

egresados, con un índice de empleabilidad del 92% (Cabrera, Izuzquiza y Rodríguez, 2017).

Actualmente, se está desarrollando la investigación «Evaluación de la Metodología Empleo con Apoyo» (ECA) dentro del Programa PROMENTOR-Ajuste competencial. Con esta investigación se pretende conseguir una identificación de aquellos factores que puedan tener cierta influencia en el mantenimiento de un puesto de trabajo.

En cuanto a DEMOS, se encuentra en curso una investigación a largo plazo sobre «Calidad de vida individual y calidad de vida familiar». Su propósito es valorar la calidad de vida de los jóvenes con DI que acuden al programa.

De STUNIN e INSOLAB no se han localizado fuentes científicas que arrojen datos empíricos, puesto que son de reciente creación.

No obstante, en líneas generales se podría afirmar que son programas que favorecen la autonomía personal, así como el incremento de ciertas aptitudes y capacidades de estos jóvenes. Sin duda, se traducirá en un aumento en el nivel de empleabilidad e inclusión en un entorno laboral normalizado.

## 8. CONCLUSIONES

Del análisis comparativo de los programas y de los resultados de las investigaciones consultadas, a continuación se tratará de sintetizar las conclusiones vinculadas al objeto de estudio de la presente investigación: identificar qué variables parecen ser relevantes en la implantación de estos programas que permitan generalizar las buenas prácticas ya alcanzadas, así como qué iniciativas pedagógicas son más acordes para que la normalización en el ámbito universitario sea una realidad.

En primer lugar, parece que se puede concluir que la presencia de jóvenes con DI en la universidad genera transformaciones en las actitudes hacia la DI en las personas que se relacionan con ellos y en ellos mismos. Izuzquiza y Rodríguez (2015) confirman que la inclusión universitaria de PCDI es posible, deseable e imperativa desde un enfoque de justicia social.

Además, según Berástegui, López-Riobóo y García (2015) la inclusión de los jóvenes con DI en la universidad mejora su empleabilidad, ya que interaccionan en entornos no protegidos, donde su existencia es menor, y brinda oportunidades de aprendizaje de las distancias y los modos relacionales adecuados en contextos integrados.

Sin embargo, cuando se hace mención sobre si los resultados de estos programas han promovido la implantación de alguna réplica en otras universidades de la CAM, hasta la fecha se han implantado STUNIN e INSOLAB y para el próximo curso académico está previsto desarrollar programas de este tipo en tres universidades más. Por tanto, en el curso 2018-19 la Universidad Camilo José Cela, la Universidad CEU San Pablo y la Universidad Rey Juan Carlos serán las universidades que implanten en sus

ofertas académicas títulos propios que pretendan favorecer competencias sociolaborales en jóvenes con DI.

Ante la situación planteada, parece necesario por los múltiples beneficios asociados a la diversidad en nuestras aulas, por la inclusión en términos de normalización en el ámbito universitario y laboral, por la necesidad que tiene el ámbito universitario de ajustarse a una realidad sociolaboral diversa y abierta, por la personalización, cada día más necesaria de nuestro modelo educativo, ir más lejos y desarrollar e implementar programas universitarios que promuevan la inclusión educativa en la universidad de las PCDI.

## 9. DISCUSIÓN Y PROSPECTIVA

En la revisión bibliografía llevada a cabo para poder realizar un análisis comparativo de las iniciativas pedagógicas diseñadas para jóvenes con DI en el ámbito universitario de la CAM, se encuentran escasas referencias científicas a los resultados, diseños académicos implementados así como detalles de las líneas confluentes entre los programas de la CAM.

En primer lugar, y tal y como afirma Ibáñez (2006), la DI no es un impedimento para la participación en la vida social del individuo, el fenómeno de la DI no debe ser una cortapisa para la acción social del sujeto.

Si continuamos analizando factores que puedan frenar el crecimiento de estos programas, si nos referimos a la cuestión económica PROMENTOR y DEMOS se encuentran bajo el patrocinio de una cátedra. Al parecer se financian con sus propios fondos por lo que no supone un coste adicional para la universidad y STUNIN e INSOLAB están subvencionados al 100% en la convocatoria para el desarrollo de Programas Universitarios de Formación para el Empleo dirigido a jóvenes universitarios con DI inscritos en el Sistema de Garantía Juvenil (curso 2017-2018) de la Fundación ONCE y cofinanciada por el FSE, a través del POEJ (2014-2020).

Como resultado del desarrollo de estos programas se obtiene una mejora de las expectativas personales y profesionales de los estudiantes con discapacidad y de su propio autoconcepto, que previsiblemente tendrá un efecto positivo en su inclusión laboral y social (Izuzquiza, Egido y Cerrillo, 2013; De Miguel y Cerrillo, 2010).

Por tanto, parece preciso seguir analizando los resultados de estos programas con indicadores cuantitativos y que permitan una comparación y análisis coherente en términos estadísticos. Serían datos con una validez empírica que mejoraría las expectativas de algunas empresas a la hora de decidir contratar a jóvenes con DI en línea con lo ya predeterminado en otras investigaciones: el horizonte es que, en pocos años, la intervención activa de las PCDI en la universidad sea algo común y normalizado, y no se ajuste a unas escasas experiencias (Izuzquiza y Rodríguez, 2015).

Tras la revisión conceptual surge la necesidad de plantear la siguiente reflexión en torno al objeto de esta investigación: ¿por qué solamente existen cuatro programas para jóvenes con DI en el entorno universitario de la CAM?

## 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERÁSTEGUI, A., LÓPEZ-RIOBÓO, E. y GARCÍA, N. (2015). Proyecto DEMOS. Una apuesta por la formación de las personas con discapacidad intelectual en el entorno universitario. Síndrome de Down: Vida Adulta. *Revista digital de la Fundación Iberoamericana Down* 21, 19.
- CABRERA, A., IZUZQUIZA, D. y RODRÍGUEZ, O. (2017). Programa Promentor: Innovando tras diez años en la universidad de excelencia. Congreso Internacional de Pedagogía Social.
- DE MIGUEL, S. y CERRILLO, R. (2010). Resultados de la investigación evaluativa. En S. de Miguel y R. Cerrillo (coords.), *Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ, M. P. y BONJOCH, M. R. (2007). ¿Y después del trabajo, qué? Más allá de la integración laboral de las personas con discapacidad. *Revista de Educación*, 342, 329-348.
- FERREIRA, C., VIEIRA, M. J. y VIDAL, J. (2014). Sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. *Revista de educación*, 363, 412-444.
- IBÁÑEZ, J. M. (2006). *Libro verde sobre los itinerarios hacia el empleo de los jóvenes con discapacidad intelectual*. Badajoz: Asociación FEAPS para el empleo.
- IZUZQUIZA, D., EGIDO, I., CERRILLO, R. (2013). Diez años de formación para el empleo de personas con discapacidad intelectual en la universidad: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de educación*, 63, 127-138.
- IZUZQUIZA, D. y RODRÍGUEZ, P. (2015). PROGRAMA PROMENTOR (UAM-PRODIS). Un análisis de resultados de la primera experiencia de formación en España para personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario. *Síndrome de Down: Vida Adulta. Revista digital de la Fundación Iberoamericana Down* 21, 19.
- IZUZQUIZA, D. y RODRÍGUEZ, P. (2016). Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad. Resultados del Programa Promentor (UAM-PRODIS, España). *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 47(4), 27-43.
- LUQUE, D. y RODRÍGUEZ, G. (2008). Alumnado universitario con discapacidad: elementos para la reflexión psicopedagógica. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 19(3), 270-281.
- PALLISERA, M. (2011). La planificación centrada en la persona (PCP): una vía para la construcción de proyectos personalizados con personas con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 1-12.



- SCHALOCK, R. L. y VERDUGO, M. Á. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Revista española sobre discapacidad intelectual*, 38(4), 21-33.
- SCHALOCK, R.L., BORTHWICK-DUFFY, S.A., BRADLEY, V., BUNTIX, W.H.E., COULTER, M-D., CRAIG, E.M., GOMEZ, S.C., LACHAPELLE, Y., LUCKASSON, R., REEVE, A., SHOGREN, K.A., SNELL, M.E., SPREAT, S., TASSÉ, M.J., THOMPSON, J.R., VERDUGO, M.A., WEHMEYER, M.L. and YEAGER, M.H. (2010). *Intellectual disability. Definition, Classification, and Systems of Supports*. 11th Edition. Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- SCHALOCK, R.L. (2018). Seis ideas que están cambiando el campo de las discapacidades intelectuales y del desarrollo en todo el mundo. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 49(1), 7-19.
- SHOGREN, K. A y TURNBULL, R. (2014): «Core concepts of disability policy, the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, and public policy research with respect to developmental disabilities». *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(1), 19-26.
- SHOGREN, K. A., WEHMEYER, M. L., PALMER, S. B., FORBER-PRATT, A. J., LITTLE, T. D. y LÓPEZ, S. (2015). Causal agency theory: reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50, 251-263
- UNIVERSIA, F. (2017). Universidad y discapacidad. III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad.
- WEHMEYER, M. L. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 53-62.
- WEHMEYER, M. L. (2014). Self-determination: A family affair. *Family Relations*, 63, 178-184.



# 8. Percepción de los profesores de Educación Física sobre la inclusión y la calidad educativa de alumnos con necesidades educativas especiales

*María Fernández Rivas*

SUMARIO:

1. Introducción. 1.1. Aproximación conceptual. 1.2. Marco contextual. 2. Objetivos. 3. Método. 3.1. Diseño de la investigación. 3.2. Participantes. 3.3. Instrumento. 3.4. Procedimiento. 3.5. Análisis estadístico. 4. Resultados. 5. Discusión. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Aproximación conceptual

Hoy en día, la inclusión es un tema de interés en la mayoría de los centros educativos, ya que cada vez existe una mayor diversidad en el aula. Así, en primer lugar, para poder comprender el tema en cuestión, se va a proceder a aclarar algunos de los términos relacionados:

Birch (1982) habla de integración como la «unificación de la educación ordinaria y la especial ofreciendo una serie de servicios a todos los niños sobre la base de sus necesidades individuales de aprendizaje». Para profundizar a nivel educativo, el Comité Español de Representantes de Minusválidos (1999), habla de integración escolar haciendo referencia a los principios de normalización, integración e individualización.

Sin embargo, el término de integración ha ido desapareciendo a lo largo de los años, ya que hace referencia a un proceso de asimilación, por lo que, únicamente tendría sentido si se pretende ubicar a algún Alumno con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) en un contexto normalizado (Ainscow, 2001; Stainback, Stainback y Jackson, 1999).

Por el contrario, el término inclusión ha sido el sustituto del de integración, ya que se considera más adecuado al referirse a «un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos» (Ainscow, 2001).

Así, la escuela inclusiva hace referencia a la forma de abordar la diversidad en el contexto educativo, buscando una transformación del planteamiento existente asumiendo la existencia de dicha diversidad, y no asimilándola. Se busca una educación para todos, donde exista una calidad educativa sin exclusividad, y donde la diversidad sea valorada como un aspecto positivo dentro del contexto educativo y no al contrario (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Parrilla, 2002; Puigdemívol, 2004).

## **1.2. Marco contextual**

Las actitudes son un factor predominante para la inclusión educativa de ACNEE, ya que pueden favorecer dicha inclusión actuando como facilitadores. Estas actitudes, basándose en la Teoría del Comportamiento Planificado (TPB) (Ajzen, 1991), se fundamentan en las experiencias previas y la formación continua recibida (Kowalski y Rizzo, 1996).

Para favorecer la inclusión, un recurso es concienciar a la comunidad educativa a través de jornadas que les permita conocer la discapacidad y la diversidad en general (Ocete, Pérez-Tejero y Coterón, 2015).

Además, la Educación Física tiene numerosos beneficios para los ACNEE. Así, Karen Depauw citada por Ruíz (1999) habla de ellos, dividiéndolos en 6 grupos:

Tabla 1. *Beneficios que obtienen con la actividad física*  
(Adaptado de Karen Depauw, en Ruíz, 1999)

BENEFICIOS	MEJORAS
Físicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Eficiencia física y fisiológica</li> <li>– Competencias para moverse</li> <li>– Control del peso y capacidad física</li> </ul>
Psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reduce el estrés y la ansiedad</li> <li>– La creatividad</li> <li>– Autoestima y autoconcepto</li> </ul>
Sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Contactar con muchas personas</li> <li>– Mejorar la integración</li> <li>– Participante de un proyecto</li> </ul>
Vocacionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La disposición para el trabajo</li> <li>– Satisfacción laboral</li> <li>– Sentirse útiles y capaces</li> </ul>
Funcionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Autosuficiencia</li> <li>– Desenvolverse de forma autónoma</li> <li>– Moverse con competencia</li> </ul>
Recreativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Participación y disfrute</li> <li>– Interés y éxito</li> <li>– Introducen estas actividades en su vida</li> </ul>

Respecto a los estudios realizados, en las etapas de Primaria y Secundaria en referencia a la inclusión de ACNEE en las clases de Educación Física, Hernández (2000) afirma que los profesores no atienden a la diversidad. Sanz, Reina y Mendoza (2001) observan en su investigación que la formación continua y permanente es insuficiente, lo cual se puede relacionar con el hecho de que los profesores no atiendan de manera adecuada a la diversidad.

Por otro lado, Calverol (2000) y Ríos (2003) afirman que algunos aspectos que pueden favorecer la inclusión son, por un lado, la infraestructura y las barreras arquitectónicas en los centros de enseñanza, la formación e información recibida por los profesores de Educación Física, y por último, las condiciones sociales propias de los alumnos y de los profesores. Concretamente, Sang, Younghwan, y Block (2014) afirman que los factores que pueden contribuir al éxito de la inclusión en Educación Física son, entre otros, las actitudes positivas, los apoyos y las adaptaciones.

Por último, algunas de las estrategias que pueden ayudar a la inclusión a través de la participación activa de los ACNEE en las clases de Educación Física son (Ríos, 2005):

- ducar en valores.
- Realizar actividades de trabajo cooperativo.
- Seguir el principio de individualización, buscando adaptar las actividades al nivel de cada alumno

- Adaptar aquellos aspectos que sean necesarios (metodología, tareas, objetivos...).
- Concienciar a los alumnos sin discapacidad llevando a cabo sesiones donde se realice algún deporte adaptado o específico.
- Asesoramiento, formación continua y apoyo de especialistas si fuera necesario.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es profundizar en la percepción del profesorado de Educación Física sobre la educación y la situación de los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE) dentro de las aulas ordinarias.

Así, los objetivos específicos son:

- Conocer la percepción de los profesores sobre la inclusión de los ACNEE en las aulas de Educación Física.
- Analizar la percepción de los profesores sobre la calidad educativa en presencia de ACNEE.

## 3. MÉTODO

### 3.1. Diseño de la investigación

Este estudio está basado en un diseño no experimental de tipo cuantitativo y transversal ya que la recogida de datos se lleva a cabo a través de un cuestionario que se realiza una única vez en un momento determinado y en diferentes centros escolares (Cea D'ancona, 2001; Sierra Bravo, 2001).

### 3.2. Participantes

La muestra está compuesta por 40 profesores (n = 40) tanto de Educación Primaria como de Secundaria, los cuales proceden de diferentes colegios públicos, concertados y privados de Madrid, haciéndose la selección de manera aleatoria.

Del total, un 32,5% fueron mujeres y un 67,5% hombres.

Tabla 2. Perfil de los profesores

		Titulación				Total			
		Diplomado	%	Licenciado	%	Dip y Lic	%	n	%
<b>Sexo</b>	<b>Masculino</b>	9	22,5	13	32,5	5	12,5	27	67,5
	<b>Femenino</b>	4	10	5	12,5	4	10	13	32,5
<b>Total</b>		13	32,5	18	45	9	22,5	40	100

### 3.3. Instrumento

Para realizar el estudio se ha utilizado como instrumento de recogida de datos un cuestionario, diseñado por Barroso (1991) a partir del cual posteriormente se realizan unas propuestas de adaptación del cuestionario, en primer lugar por Hernández (1995) para el curso de postgrado de Actividades Físicas Adaptadas, y en segundo lugar por Rizzo y Vispoel (1991) respecto a la experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales, al sexo y a la edad; también se propuso incluir la experiencia educativa en general (Hernández, 1995), y finalmente, las propuestas de formulación hechas por Verdugo (1994). Posteriormente se hizo otra adaptación por Hernández y Hospital (1999).

El test está compuesto en primer lugar por unas preguntas para conocer la edad, el sexo, los estudios y la etapa donde ejerce. En segundo lugar, hay 11 preguntas mixtas sobre la formación de los profesores y los conocimientos sobre el tema. Y por último, 22 preguntas de tipo escala de Likert, sobre la necesidad y adecuación de formación sobre la atención a la diversidad en Educación Física y sobre posibles dificultades para su inclusión en el aula.

De dicho cuestionario, se ha utilizado esta última parte, en concreto aquellas preguntas referentes a la inclusión y la mejora de la calidad educativa. Estas afirmaciones se establecen para ser valoradas a través de la escala tipo Likert (Tabla 3):

Tabla 3. Preguntas analizadas relativas a la inclusión y mejora de la calidad educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en las clases de Educación Física

<b>Pregunta</b>
1. La inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en las clases de educación física es posible.
2. El trabajo en equipo de los profesores tutores, de los profesores de apoyo y de otros especialistas mejora la calidad de enseñanza.
3. La inclusión tiende a ser impuesta más que a realizarse una divulgación e información sobre la misma.
4. La mayoría de las actuaciones que los profesores hacen con los alumnos de educación ordinaria en clase son apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales.
5. Los centros tienen los medios y recursos materiales necesarios para la atención a la diversidad.
6. Los profesores de Educación Especial llevan a cabo la enseñanza de tipo diagnóstico prescriptivo más adecuadamente que los profesores de educación ordinaria
7. Los niños con necesidades educativas especiales deben centrar la atención del profesor
8. Para cada alumno con necesidades educativas especiales se requiere una sesión de Educación Física concreta por lo que no es conveniente tener personas con distintos tipos de discapacidad en una misma clase.
9. Para los alumnos con discapacidad sensorial, psíquica y física es aconsejable la presencia de un profesor de refuerzo en el aula de Educación Física.

### 3.4. Procedimiento

El procedimiento utilizado para la recogida de la información fue a través de los cuestionarios que se entregaron a los profesores de las diferentes etapas y colegios.

La recogida de datos se ha llevado a cabo entre los meses de diciembre de 2013 y enero de 2014.

Se les propuso participar en la investigación y se repartieron los cuestionarios dejándoles un tiempo para completarlo y entregarlo.

El tiempo estimado en cumplimentar el cuestionario es de 15 o 20 minutos.

### 3.5. Análisis estadístico

Para el análisis de los datos se ha realizado un análisis descriptivo a través de tablas de frecuencias. Todo ello, se ha llevado a cabo a través del programa estadístico SPSS®.

## 4. RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis e interpretación de las preguntas descritas con anterioridad a través del análisis descriptivo de las mismas.

Cuando se les realizó a los profesores la pregunta sobre la posibilidad de inclusión de ACNEE en las clases de Educación Física, son más de la mitad de la muestra quienes lo consideran posible en mayor o menor medida (87,5%).

Tabla 4. *La inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en las clases de educación física es posible*

Ítem	%
Totalmente en desacuerdo	2,5
Bastante en desacuerdo	0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10
Bastante de acuerdo	42,5
Totalmente de acuerdo	45
Total	100

Cuando se les pregunta si acerca de si consideran que la unión y cooperación de profesores tutores, de apoyo y otros especialistas permitirán mejorar la calidad edu-



cativa de estos alumnos, se obtuvieron mayoritariamente respuestas afirmativas por parte de los diferentes profesores de Educación Física (92.5%).

Tabla 5. *El trabajo en equipo de los profesores tutores, de los profesores de apoyo y de otros especialistas mejora la calidad de enseñanza*

Ítem	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	2,5
Bastante en desacuerdo	0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0
Bastante de acuerdo	5
Totalmente de acuerdo	92,5
Total	100

Respecto a la afirmación de que la inclusión tiende más a ser impuesta, gran parte de los profesores afirman estar de acuerdo y bastante de acuerdo con ella (65,5%).

Tabla 6. *La inclusión tiende a ser impuesta más que a realizarse una divulgación e información sobre la misma*

Ítem	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	0
Bastante en desacuerdo	10
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	32,5
Bastante de acuerdo	32,5
Totalmente de acuerdo	25
Total	100

Cuando se plantea la afirmación acerca de si las actuaciones realizadas por los profesores con los alumnos de educación ordinaria son apropiadas para los ACNEE, se puede observar que un 35,5% está de acuerdo con el hecho de que esa intervención es adecuada, sin embargo, un gran porcentaje de la muestra (42,5%) está en desacuerdo en mayor o menor medida.

Tabla 7. *La mayoría de las actuaciones que los profesores hacen con los alumnos de educación ordinaria en clase son apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales*

Ítem	%
Totalmente en desacuerdo	7,5
Bastante en desacuerdo	35
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25
Bastante de acuerdo	32,5
Totalmente de acuerdo	0
Total	100

La siguiente afirmación versa sobre la existencia de medios y recursos materiales necesarios para la atención a la diversidad en el centro educativo, donde lo que se observa es que la mayor parte de la muestra está en desacuerdo de alguna manera con dicha afirmación, considerando los recursos y medios insuficientes (65%). Además, un 25% de la muestra de los profesores no están ni de acuerdo ni en desacuerdo, siendo así muy pocos los que consideran que sí hay recursos materiales y medios para la atención a la diversidad (15%).

Tabla 8. *Los centros tienen los medios y recursos materiales necesarios para la atención a la diversidad*

Ítem	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	25
Bastante en desacuerdo	35
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25
Bastante de acuerdo	15
Totalmente de acuerdo	0
Total	100

Respecto a la afirmación de que los profesores de Educación Especial llevan a cabo la enseñanza de tipo diagnóstico prescriptivo más adecuadamente que los profesores de educación ordinaria, se observa que la mayor parte de los profesores consideran que así es (72,5%).

Tabla 9. *Los profesores de Educación Especial llevan a cabo la enseñanza de tipo diagnóstico prescriptivo más adecuadamente que los profesores de educación ordinaria*

Ítem	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	2,5
Bastante en desacuerdo	0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25
Bastante de acuerdo	52,5
Totalmente de acuerdo	20
Total	100

Cuando se les pregunta a los profesores si están de acuerdo acerca de si consideran que deben centrar la atención en los ACNEE, gran parte de la muestra considera que sí (40%), mientras que el resto consideran que no es necesario (30%) o no están ni de acuerdo ni en desacuerdo (30%).

Tabla 10. *Los niños con necesidades educativas especiales deben centrar la atención del profesor*

Ítem	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	2,5
Bastante en desacuerdo	27,5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	30
Bastante de acuerdo	40
Totalmente en desacuerdo	0
Total	100

Respecto a la afirmación acerca de si los profesores consideran que no deben incluirse alumnos con diferentes tipos de discapacidad en una misma clase, ya que se requiere de sesiones específicas para cada uno de estos alumnos, se puede observar que hay un porcentaje más alto de profesores en desacuerdo de algún modo (47,5%), y bastantes que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo (22,5%), es decir que no creen que exista ningún problema por incluir alumnos con diferentes discapacidades en la misma aula. Independientemente de estos resultados, hay un porcentaje de profesores que considera que no deben incluirse alumnos con diferentes discapacidades en una misma aula (22,5%).

Tabla 11. *Para cada alumno con necesidades educativas especiales se requiere una sesión de Educación Física concreta por lo que no es conveniente tener personas con distintos tipos de discapacidad en una misma clase*

Ítem	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	25
Bastante en desacuerdo	22,5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	30
Bastante de acuerdo	22,5
Totalmente de acuerdo	0
Total	100

Por último, la mayor parte de los profesores están de acuerdo con que existe la necesidad de que haya un profesor de refuerzo en aquellas aulas en las que está presente algún alumno con algún tipo de discapacidad.

Así, cabe destacar las diferencias en las respuestas según la discapacidad sea física, cognitiva o sensorial, considerado los profesores necesaria la presencia de un profesor de refuerzo principalmente cuando hay algún alumno con discapacidad sensorial (72.5%), después en los casos de tener alumnos con algún tipo de discapacidad cognitiva (60%), y por último, con alumnos con discapacidad física (50%).

Tabla 12. *Para los alumnos con discapacidad sensorial, psíquica y física es aconsejable la presencia de un profesor de refuerzo en el aula de Educación Física*

Ítem	Sensorial	Intelectual	Físico
Totalmente en desacuerdo	5	0	15
Bastante en desacuerdo	5	2,5	25
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	17,5	37,5	25
Bastante de acuerdo	52,5	30	25
Totalmente de acuerdo	20	30	10
Total	100	100	100

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación, de manera general, muestran la posibilidad de inclusión de los ACNEE en las aulas de Educación Física, así como una actitud positiva de los profesores hacia esta. Sin embargo, es necesario matizar y profundizar en las respuestas dadas.

Así, la mayor parte de los profesores consideran posible incluir a los ACNEE en las clases de Educación Física, considerando además, que esta inclusión será más eficaz a través de la presencia y apoyo de las diferentes figuras de la comunidad educativa implicadas en el proceso de enseñanza- aprendizaje de estos alumnos. Estos resultados coinciden con los que obtuvieron Alemany y Villuendas (2004) en su investigación, en la que parte de los participantes eran profesores de Educación Física. En ella, se observa que los profesores consideran que la inclusión es posible, pero que para ello se requiere de unos recursos humanos adecuados, así como de apoyo de orientadores o especialistas.

Ocurre lo mismo, cuando se les pregunta si creen que es posible incluir alumnos con diferentes tipos de discapacidad en la misma aula, ya que la mayor parte de profesores consideran que no hay problema, aunque también es la mayor parte la que considera necesario un profesor de refuerzo en aquellas aulas en las que esté presente algún alumno con discapacidad. Hay investigaciones que afirman que en ocasiones los profesores tienen actitudes negativas, las cuales vienen dadas por exceso de trabajo o falta de formación, por lo que el profesor de apoyo y especialista puede ser un buen recurso para fomentar la confianza y autoestima de los profesores y por lo tanto, propiciar la actitud positiva de estos (Alemany y Villuendas, 2004; García et al, 1991; Sang, Younghwan, y Block, 2014; Sola, 1997).

Algo bastante importante y que puede requerir de mayor o menor apoyo por parte de profesores especialistas es el tipo de discapacidad que presenten los ACNEE: discapacidad sensorial, cognitiva o intelectual y física. Así, son más los profesores que lo consideran necesario en los casos de discapacidad sensorial, después en los de discapacidad intelectual, y por último, en el caso de presencia de alumnos con discapacidad física. Durán y Sanz (2007), llevan a cabo una investigación en la que observan que la actitud de los profesores en ocasiones es negativa por las dificultades que tienen para abordar la atención a la diversidad, entre otros factores, por los alumnos con los diferentes tipos de discapacidad presentes, ya que en ocasiones, a pesar de hacer adaptaciones, los alumnos no cumplen los objetivos. Además, los profesores participantes en dicha investigación, reclaman una falta de material adaptado para los ACNEE, así como la negativa del centro por dotar a los profesores de los recursos necesarios para atender la diversidad.

En relación a lo anterior, la mayor parte de la muestra ha afirmado que los recursos materiales y medios para la atención a la diversidad disponibles en su centro educativo no son suficientes. Así, Calverol (2000) y Ríos (2003), afirman que tanto la infraestructura como las barreras influyen en gran medida en la inclusión en el centro educativo.

Además, respecto a si la intervención que llevan a cabo los profesores en el aula con alumnos de educación ordinaria es válida para los ACNEE existe discrepancia, ya que una parte considera que su intervención es adecuada, mientras que otra parte de los profesores consideran que no. Se puede observar la misma discrepancia cuando

se les pregunta si consideran que deben centrar la atención principalmente en los ACNEE, habiendo profesores que consideran que sí, que no o que no saben. Respecto a estas afirmaciones, hay investigaciones que afirman que el hecho de que los profesores consideren si sus actuaciones e intervenciones son o no adecuadas depende en gran medida de los conocimientos y la formación de los profesores (Álvarez, Castro, Campo- Mon y Álvarez- Martino, 2005; Durán y Sanz, 2007; García et al., 1991; Molina y Marqués, 2009; Sang, Younghwan, y Block, 2014; Sola, 1997).

De otro modo, los profesores consideran que la inclusión es un aspecto que se impone desde el centro educativo. Además, consideran que la enseñanza de tipo diagnóstico prescriptivo es llevada a cabo más adecuadamente por profesores de centros de Educación Especial que la que llevan a cabo profesores de educación ordinaria.

## 6. CONCLUSIONES

Las conclusiones más relevantes en referencia a la percepción de los profesores sobre la inclusión y la calidad educativa son:

- La mayor parte de los profesores consideran posible la inclusión educativa de los ACNEE.
- Estos profesores consideran que tanto la inclusión como la atención a la diversidad será más eficaz siempre que exista una coordinación entre las diferentes figuras presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos afectados, así como profesores de apoyo. Por lo tanto, en su mayoría consideran que no hay ningún problema por incluir alumnos con diferentes tipos de discapacidad en la misma aula.
- Además, los profesores consideran que este apoyo es esencial en primer lugar ante la presencia de alumnos con discapacidades sensoriales, en segundo lugar si hay alumnos con discapacidades intelectuales, y por último, en el caso de tener alumnos con discapacidades físicas.
- A pesar de todo esto, los profesores consideran que los centros educativos carecen de los recursos materiales y medios necesarios para la atención a la diversidad, así como que los profesores de centros de Educación Especial, llevan a cabo de mejor manera la enseñanza de tipo diagnóstico prescriptivo que los profesores de centros ordinarios.

Así, se puede concluir diciendo que, aunque los profesores tienen presente la atención a la diversidad y la inclusión educativa de los ACNEE, consideran que faltan recursos, así como posible formación para poder llevar a cabo una educación integral, igualitaria y de calidad.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia, *Cuadernos de Pedagogía*, 44-49.
- AJZEN, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211.
- ALEMANY, I., y VILLUENDAS, M. D. (2004). Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia*, (34), 183–215.
- ÁLVAREZ, M., CASTRO, P., CAMPO- MON, M. Á., y ÁLVAREZ- MARTINO, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Revista Psicothema*, 17(4), 601-606.
- ARNAIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*: Málaga: Aljibe
- BARROSO, E. (1991). *Respuesta educativa ante la diversidad*. Salamanca: Amarú.
- BIRCH, J.K. y REYNOLDS, M.C. (1982). Special education as a profession. *Exceptional Education Quarterly*, 2(4), 1-13.
- CALVEROL, T. (2000). Atención a las NEE de los alumnos con discapacidad física en los Institutos de Educación Secundaria de la ciudad de Barcelona. *Apunts*, 37 (60).
- CEA D'ANCONA, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Comité Español de Representantes de Minusválidos (CERMI, 1999)
- DURÁN, D., y SANZ, A. (2007). Dificultades del profesorado de Educación Física de educación secundaria ante el alumno con discapacidad. *Revista Internacional Médica de Ciencias de Actividad Física Y Deporte*, (27), 203–231.
- GARCÍA, M., et al. (1991). Actitudes de los maestros hacia la integración. *Siglo Cero. Federación Española de Deportes*, (138).
- HERNÁNDEZ, F. J. (1995). *Torpeza motriz: un modelo para la adecuación curricular*. Barcelona: EUB.
- HERNÁNDEZ, F.J. (2000). El deporte para atender la diversidad: deporte adaptado y deporte inclusivo. *Apunts*, 60,46-53.
- HERNÁNDEZ, F. J. y HOSPITAL, V. (1999). Educación Física Especial: actitud y formación de los docentes en Secundaria en la ciudad de Barcelona. *Educación Física Y Deportes*, (56), 48–56.
- KOWALSKI, E., & RIZZO, T. (1996). Factors Influencing Preservice Student Attitudes Toward Individuals with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(2), 180-196.
- MOLINA, J., y MARQUÉS, C. (2009). Experiencia docente en Educación Física y alumnos con necesidades educativas especiales: estudio de correlación. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación*, (16), 16-21.
- OCETE, C., PÉREZ-TEJERO, J., y COTERÓN, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (27).

- PARRILLA, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- PUIGDELLÍVOL, I. (2004). *Actas del Seminario sobre la Escuela Inclusiva*. Universidad de Barcelona: documento inédito.
- RÍOS, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo
- RÍOS, M. (2005). La Educación Física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. <http://www.tesisexarxa.net/TDX-0104106-085807/>
- RIZZO, T. L., y Vispoel, W. P. (1991). Physical Educator´ attributes and attitudes toward teaching students with handicap. *APAQ*, 1, 4-24.
- RÚIZ, L. M. (1999). *Motricidad y necesidades especiales: investigación y mejora del proceso investigados*. Granada, España: AEMNE.
- SANG, P., YOUNGHWAN, K., & BLOCK, M. (2014). *Contributing factors for Successful Inclusive Physical Education*. *Palaestra*, 28(1), 42-49.
- SANZ, D.; REINA, R.; MENDOZA, N. (2001). *Una propuesta de intervención en Educación Física para alumnos con necesidades educativas especiales bajo un enfoque sensibilizador*. La enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar. Actas del IV Congreso Internacional. Santander.
- SIERRA, R. (2008). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Thomson.
- SOLA, T. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. En Sánchez, A. Y Torres.
- VERDUGO, M. A. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.



# 9. Análisis de la condición física en adolescentes con discapacidad intelectual y la relación con sus hábitos deportivos

*Raquel Castañares Ávila*  
*Bruno García Tardón*

## SUMARIO:

1. Introducción y fundamentación teórica. 1.1. Sedentarismo. 1.2. Condición física. 1.3. Práctica de actividad física. 1.4. Adolescentes con discapacidad intelectual. 2. Objetivos. 3. Diseño de la investigación. 3.1. Metodología y muestra. 3.2. Instrumentos de evaluación. 4. Resultados. 5. Discusión. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

## 1. INTRODUCCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 1.1. Sedentarismo

El empeoramiento de los hábitos de vida propios de las sociedades occidentales, la evolución de los sistemas de transporte y la tecnología laboral y educativa, así como los nuevos modos de ocio influyen para que, la población en su conjunto, asuma como válidos comportamientos claramente sedentarios y, por tanto, perjudiciales para su salud (Fundación Española del Corazón, 2018).

El término «sedentarismo» hace referencia a la actitud de un sujeto que lleva una vida sedentaria. En la actualidad, este concepto está asociado al sedentarismo físico, es decir, al progresivo incremento de la falta de la actividad física sistemática que es necesaria para desarrollar la condición física. Esta epidemiología, constituye un factor de riesgo ya que el sedentarismo multiplica la morbi-mortalidad de enferme-

dades degenerativas, cardiovasculares, metabólicas y ciertos tipos de cáncer (Pancorbo, A., y Pancorbo, E. 2011).

La realización de actividad física sistemática y de cierta intensidad es considerada como un factor de protección de la salud y de prevención de diferentes enfermedades no transmisibles (ENT) (Warburton, Nicol y Bredin, 2006). Las ENT (accidente cerebrovascular, enfermedades cardiovasculares, hipertensión arterial, diabetes tipo II, síndrome metabólico, etc.) son la causa del fallecimiento de 40 millones de personas cada año, lo que equivale al 70% de las muertes que se producen en el mundo. Así, «el papel de una baja forma física como factor de riesgo cardiovascular, supera incluso al de otros factores bien establecidos como la dislipidemia, la hipertensión o la obesidad» (Ortega, 2005, p. 899). Por todo lo expuesto, podemos señalar que el estilo de vida sedentario, aunque relativamente moderno, tiene una importancia de tal magnitud para la salud, que la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2009) estima que es la cuarta causa de mortalidad en el mundo e influye significativamente en la carga mundial de morbilidad.

A pesar de que la práctica de actividad física regular está asociada a una vida más prolongada y saludable, la prevalencia del sedentarismo en Europa es muy alta, siendo España uno de los 4 países más sedentarios, alcanzando cifras superiores al 60% de la población adulta, lo que se ha convertido en un auténtico problema de Salud Pública (Dishman et al., 2004).

Pero, ¿cómo podemos combatir el sedentarismo? Este es un factor de riesgo modificable, y solo es combatible mediante la práctica de actividad física y deporte (Fundación Española del Corazón, 2018). Así, tal y como establece la OMS (2010), para luchar contra el aumento del sedentarismo y la prevalencia de estas patologías, instituciones internacionales, gobiernos y comunidades autónomas, han articulado diferentes estrategias, siendo una de las más recurrentes apoyar, promocionar y perseguir el aumento de la práctica de la actividad física.

## **1.2. Condición física**

La condición física relaciona con la salud (CFS) puede definirse como «la capacidad de llevar a cabo las tareas diarias con vigor y vivacidad sin excesiva fatiga y con suficiente energía para disfrutar del tiempo libre u ocio y para afrontar emergencias inesperadas» (Caspersen, Powell y Christenson, 1985). De esta definición, podemos extraer la estrecha relación existente entre la CFS y calidad de vida de las personas, ya que condiciona las posibilidades de llevar a cabo las actividades de la vida diaria con independencia, así como la oportunidad de disfrutar del ocio y el tiempo libre de forma plena.

La Comisión de Deportes del Consejo de Europa en el año 1989 (citado en Pancorbo, A. E. y Pancorbo, E., 2011) establece que «la condición física en relación con la salud está compuesta por los siguientes elementos: resistencia cardiorrespiratoria, fuerza, resistencia muscular, flexibilidad, dimensiones antropométricas (composición

corporal), coordinación-equilibrio y un buen estado psico-emocional» (p.18). Además, debemos mencionar que, aunque los componentes de la condición física dependen de factores genéticos, son los relacionados con el rendimiento deportivo los que dependen mayormente, mientras que los relacionados con la salud responden mucho mejor a la práctica de actividad física y al entrenamiento (Pate y Shepard, 1989).

De acuerdo al trabajo de Ortega et al. (2005), el nivel de condición física que se alcanza durante la infancia y la adolescencia, influirá de forma significativa en la presencia de factores de riesgo cardiovascular y el nivel de condición física relacionada con la salud en la etapa adulta.

En concreto, investigaciones llevadas a cabo con adolescentes, muestran que la capacidad cardiorrespiratoria se asocia inversamente con distintos parámetros de salud, tales como el perfil lipídico, la resistencia a la insulina, la grasa total y abdominal del cuerpo, parámetros relacionados con el síndrome metabólico y la resistencia arterial. Además, está relacionada con efectos positivos sobre la depresión, ansiedad, estado de ánimo, autoestima y rendimiento académico (Ortega et al., 2005).

Por otro lado, la práctica de ejercicios de fuerza y resistencia muscular, así como de ejercicios de impacto osteoarticular durante el crecimiento, en especial en la adolescencia, ayuda a alcanzar un pico máximo de densidad ósea mayor, reduciendo así la probabilidad de sufrir osteoporosis en etapas posteriores de la vida (Aznar y Webster, 2006). Además, Tanto la dinamometría manual, como la fuerza del tren inferior se han revelado como potentes predictores de calidad de vida y de expectativa de vida independiente (Ruíz, 2007).

Por su parte, la obesidad está asociada con problemas de salud como, por ejemplo, el desarrollo de diabetes mellitus, hipertensión, enfermedades cardiovasculares y algunos tipos de cáncer. Se ha observado una relación directa entre la obesidad y la incidencia y gravedad de las enfermedades cardiovasculares, repercutiendo en el deterioro del organismo. Estudios, como el realizado por Szroniak, Labeledzka, Breborowicz y Niedziela (2008), señalan que un IMC elevado y niveles de obesidad durante la infancia y adolescencia pueden llegar a ser un importante indicador de riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares en la edad adulta. A este respecto, en relación a la valoración de la composición corporal, la Organización Mundial de la Salud afirma que «el Índice de masa corporal (IMC) es un indicador simple de la relación entre el peso y la talla que se utiliza frecuentemente para identificar el sobrepeso y la obesidad»; y se considera el parámetro antropométrico estándar para el cálculo del exceso de masa grasa en niños y adolescentes. Se calcula dividiendo el peso de una persona en kilos por el cuadrado de su talla en metros ( $\text{kg}/\text{m}^2$ ) (OMS, 2016).

Por todo lo expuesto anteriormente, la condición física (CF) se relaciona directamente con el estado de salud de las personas y este con su capacidad para realizar actividades de la vida diaria con independencia (Aznar, y Webster, 2006).

Así, la importancia de alcanzar niveles óptimos de desarrollo de la condición física es ampliamente reconocido y, cabe señalar que tanto las organizaciones administrativas

como profesionales, centran sus esfuerzos en la promoción de la práctica de la actividad física como un comportamiento saludable entre los jóvenes (USDHHS, 2000a, 2000b).

### **1.3. Práctica de actividad física**

La actividad física se define como cualquier movimiento corporal asociado con la contracción muscular que implica un gasto energético superior al de reposo (Pancorbo, A., y Pancorbo, E. 2011). Así «la práctica de actividad física se justifica o se valora en la medida en que provoca adaptaciones orgánicas consideradas factores de protección frente a enfermedades, es decir, en la medida en que mejora o mantiene la condición física relacionada con la salud» (Pérez-Samaniego, y Devís-Devís, 2003, p.71).

La infancia y la adolescencia son consideradas etapas clave en la adquisición del estilo de vida. Niños y adolescentes se enfrentan a conductas y experiencias, fruto de la extensión de sus relaciones y de la acción de los agentes de socialización, que tendrán una importancia primordial en la formación de los hábitos de conductas saludables y positivas que tengan continuidad en la vida adulta (Carrero, Rupérez, De Miguel, Tejero y Pérez-Gallardo., 2005).

Por otro lado, y de acuerdo al trabajo de Aznar y Webster (2006), la actividad física en edades tempranas genera múltiples beneficios, tanto en el plano físico como en el psicológico. En España, en 2005, se desarrolla la Estrategia para la Nutrición, Actividad Física y Prevención de la Obesidad (NAOS), con el objetivo de fomentar hábitos saludables a través de la alimentación y la práctica regular de actividad física.

Por otro lado, la Organización Mundial de la Salud (OMS) actualizó sus recomendaciones sobre actividad física para la salud, que tienen como objetivo establecer un marco de referencia para los distintos países. Así, establece las siguientes recomendaciones para las personas de 18 a 64 años (OMS, 2010, p.24):

- Se deberán acumular un mínimo de 150 minutos semanales de actividad física aeróbica moderada, o bien un mínimo de 75 minutos semanales de actividad aeróbica vigorosa.
- La actividad aeróbica se realizará en sesiones de 10 minutos, como mínimo. Para obtener mayores beneficios, los adultos deberían incrementar esos niveles hasta 300 minutos semanales de actividad aeróbica moderada, o bien 150 minutos de actividad aeróbica vigorosa cada semana.

### **1.4. Adolescentes con discapacidad intelectual**

Según la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD, 2011), las personas con discapacidad intelectual (DI) se caracterizan por la exis-

tencia de limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Es decir, implica una limitación en las habilidades que la persona aprende para desenvolverse en su vida diaria y que le permiten responder en diversas situaciones y contextos diferentes, siendo estas características observables antes de los 18 años de edad.

Vista la importancia que conlleva alcanzar niveles adecuados tanto de la práctica de actividad física, como de condición física en la adolescencia, cabe destacar que apenas existen referencias científicas sobre la valoración de estos niveles en adolescentes con discapacidad intelectual en nuestro país.

## **2. OBJETIVOS**

Los objetivos del presente trabajo pretenden:

1. Evaluar el nivel de condición física en una muestra de jóvenes españoles con discapacidad intelectual.
2. Analizar si los jóvenes pertenecientes a dicha muestra alcanzan los niveles de práctica de actividad física recomendada por la OMS.
3. Comprobar si existe relación entre el nivel de práctica de actividad física y de condición física de estos jóvenes.

## **3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **3.1. Metodología y muestra**

En primer lugar, debemos señalar que el presente trabajo puede clasificarse como una investigación cuasi-experimental de carácter cuantitativo.

La población de este estudio serían todas aquellas personas con discapacidad intelectual de entre 18 y 21 años de la Comunidad de Madrid. Para establecer nuestra muestra se utilizará un procedimiento de muestreo no probabilístico, aplicándose criterios de conveniencia según las características de la investigación; concretamente se llevará a cabo un muestreo accidental o casual, ya que el conjunto de sujetos que participan en el trabajo son aquellos que se encuentran en el lugar y en el momento decidido por el investigador para llevar a cabo el estudio.

Se invitó a participar al conjunto de alumnos con DI de un Centro de Educación Especial, perteneciente a la Comunidad de Madrid, con un único criterio de exclusión: la contraindicación médica documentada para realizar ejercicio físico. Un total de 75 sujetos (29 mujeres y 46 hombres), con edad media de 18,19 años y DI ligera y moderada tomaron parte en este estudio experimental. Todas las familias y/o tutores legales fueron informados previamente y dieron su consentimiento por escrito.

### 3.2. Instrumentos de evaluación

Para valorar la relación entre la actividad física, la condición física y la salud, vamos a dividir las variables a estudiar en tres grandes grupos: a) nivel de actividad física que habitualmente realiza el sujeto; b) actitudes, motivaciones, valores y comportamientos hacia la actividad física y el deporte; c) nivel de condición física orientada a la salud. Los dos primeros aspectos se analizan mediante un cuestionario Physical Activity Questionnaire for Adolescents (PAQ-A), mientras que el tercero se valora mediante un test de campo: Batería Alpha-Fitness test.

#### *Cuestionario PAQ-A*

Para la valoración de los hábitos de práctica de actividad física, se ha escogido el cuestionario PAQ-A, ya que presenta una adecuada fiabilidad y validez para valorar la actividad física en adolescentes españoles (Martínez-Gómez et al., 2009).

Este es uno de los cuestionarios más utilizados para este grupo de edad y se caracteriza por ser una herramienta sencilla que está constituida por 9 preguntas que valoran distintos aspectos de la actividad física realizada por el adolescente mediante una escala de Likert de 5 puntos, si bien solo se utilizan 8 preguntas para calcular la puntuación final. Cabe destacar que, sobre este cuestionario, se han añadido 3 preguntas para valorar la percepción sobre la práctica de actividad física y deporte de los adolescentes con DI.

Este cuestionario se realiza a los alumnos durante una sesión de Educación Física. Las características de los sujetos suponen una limitación al detectarse una débil capacidad de comprensión y atención en la tarea; por ello, se ha optado por incluir el mínimo de información en el cuestionario y ofrecerla por medio de instrucciones que iba leyendo el encuestador.

#### *Batería Alpha-Fitness test*

La batería ALPHA-Fitness (Ruiz et al., 2011) fue desarrollada para proporcionar un conjunto de test de campo válidos, fiables, seguros y viables, para evaluar la condición física relacionada con la salud en niños y adolescentes, con el fin de ser usada de manera consensuada en el sistema de Salud Pública de los diferentes estados miembros de la Unión Europea.

Esta batería se caracteriza por la simplicidad de los test y el bajo coste del instrumental de valoración. Es por ello que se convierte en un instrumento accesible y barato, disponible para cualquier profesional. Tanto los test como los protocolos para realizarlos se han publicado en la web del UKK Institute, y se encuentran a libre disposición de las personas interesadas. Además, el Alpha-Fitness Test Battery ha sido validado en la valoración de personas con discapacidad intelectual con resultados positivos de fiabilidad (Izquierdo-Gómez, Martínez-Gómez, Villagra, Fernhall y Veiga, 2015).

Se llevó a cabo la valoración de la capacidad aeróbica mediante el test de ida y vuelta de 20m; la capacidad musculoesquelética a través de las pruebas de fuerza de presión manual y salto de longitud a pies juntos; la composición corporal en nuestro caso, únicamente a través de la medición del peso y estatura para obtener el índice de masa corporal; y la capacidad motora mediante el test de velocidad agilidad 4x10m.

#### 4. RESULTADOS

A continuación, relacionándolos con los objetivos del trabajo, expondremos los resultados obtenidos agrupándolos en tres grupos: aquellos que se relacionan con los niveles de condición física, los que hacen referencia a los niveles de práctica de actividad física y, por último, los que relacionan los dos anteriores.

1. En primer lugar, haremos referencia a los resultados obtenidos en relación con la valoración de los niveles de condición física de los alumnos.

La condición física de los alumnos ha sido valorada mediante la batería de pruebas Alpha- Fitness test, clasificando los resultados obtenidos en 5 posibles rangos de valores estandarizados en función de la edad y el sexo de cada alumno (muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto). Se muestra a continuación en las Tablas 1 y 2 (para chicas y chicos respectivamente), el promedio de las calificaciones obtenidas por todos los alumnos en cada una de las pruebas de condición física, así como la mediana, desviación típica y rango correspondiente:

Tabla 1. *Calificaciones de las pruebas ALPHA FITNESS chicas: calificación promedio, mediana, rango y desviación típica*

	CHICAS			
	PROMEDIO	MEDIANA	RANGO	DESVIACIÓN TÍPICA ( $\sigma$ )
TEST IDA Y VUELTA	2,23	1,15	<b>Muy Bajo</b>	2,71
DINAMÓMETRO	20,9	23,05	<b>Muy Bajo</b>	9,51
SALTO HORIZONTAL	1,02	1,25	<b>Muy Bajo</b>	0,50
VELOCIDAD	15,46	13,74	<b>Muy Bajo</b>	2,78

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Calificaciones de las pruebas ALPHA FITNESS chicos: calificación promedio, mediana, rango y desviación típica

	CHICOS			
	PROMEDIO	MEDIANA	RANGO	DESVIACIÓN TÍPICA ( $\sigma$ )
TEST IDA Y VUELTA	4,27	4	<b>Muy Bajo</b>	2,71
DINAMÓMETRO	27,51	23,35	<b>Muy Bajo</b>	9,53
SALTO HORIZONTAL	1,56	1,3	<b>Muy Bajo</b>	0,50
VELOCIDAD	13,31	13,57	<b>Muy Bajo</b>	2,83

Fuente: Elaboración propia.

Relacionamos a continuación, las pruebas evaluadas con la cantidad de los alumnos que han obtenido puntuaciones correspondientes en cada rango estandarizado (muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto), podemos apreciar que, en todas las pruebas, alrededor del 75% de los alumnos se sitúan en valores referentes al rango «muy bajo». Resultados que contrastan con la baja cantidad de alumnos que han alcanzado valores correspondientes a los rangos «medio», «alto» o «muy alto»: 16% en el test de 20m ida y vuelta, 9,6% en el dinamómetro, 19% en el salto horizontal y el 17,4% en la prueba de velocidad. Los valores vienen representados en las siguientes Figuras (1, 2, 3 y 4):



Figura 1. Clasificación de los resultados obtenidos por los alumnos en la prueba de salto horizontal en el rango estandarizado correspondiente

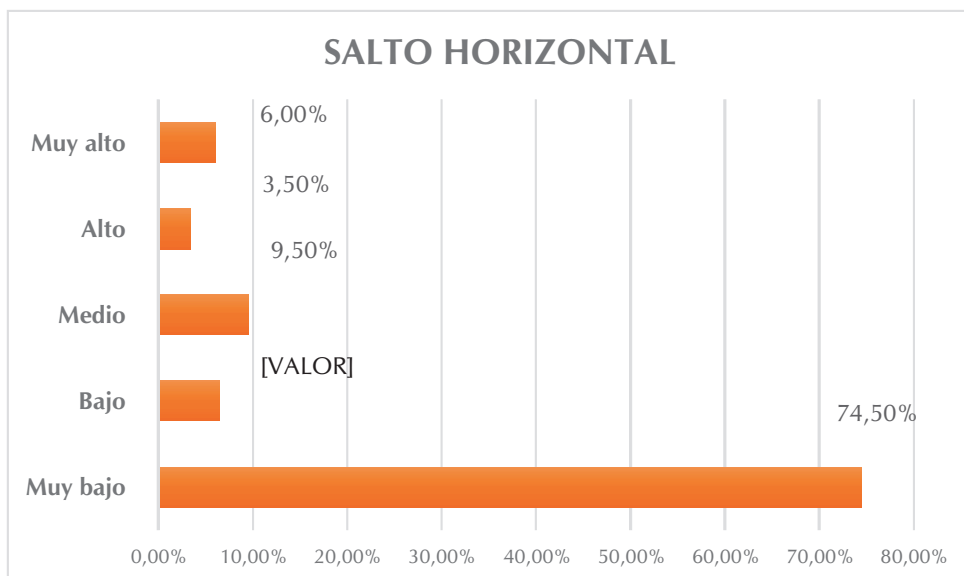


Figura 2. Clasificación de los resultados obtenidos por los alumnos en la prueba de velocidad en el rango estandarizado correspondiente

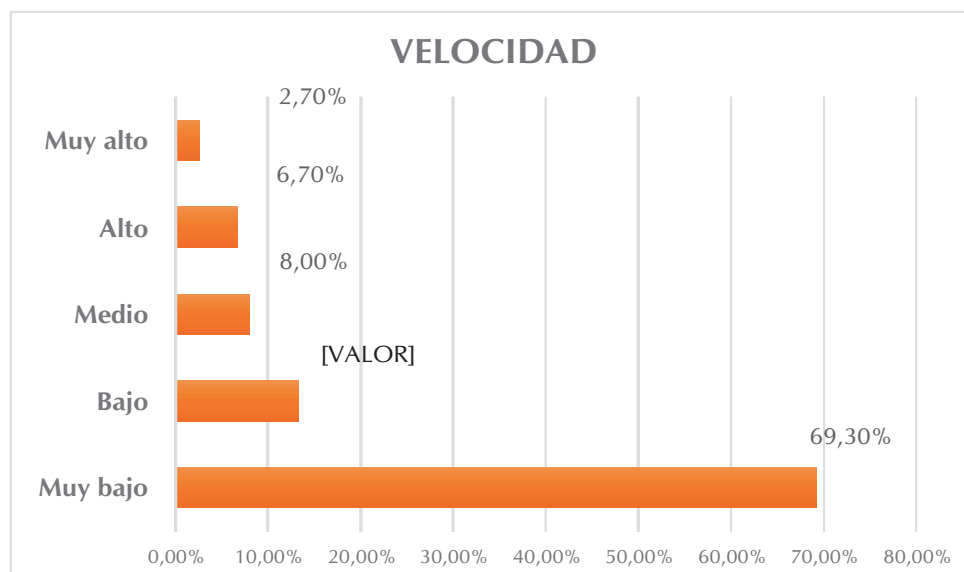


Figura 3. Clasificación de los resultados obtenidos por los alumnos en la prueba de 20m ida y vuelta en el rango estandarizado correspondiente

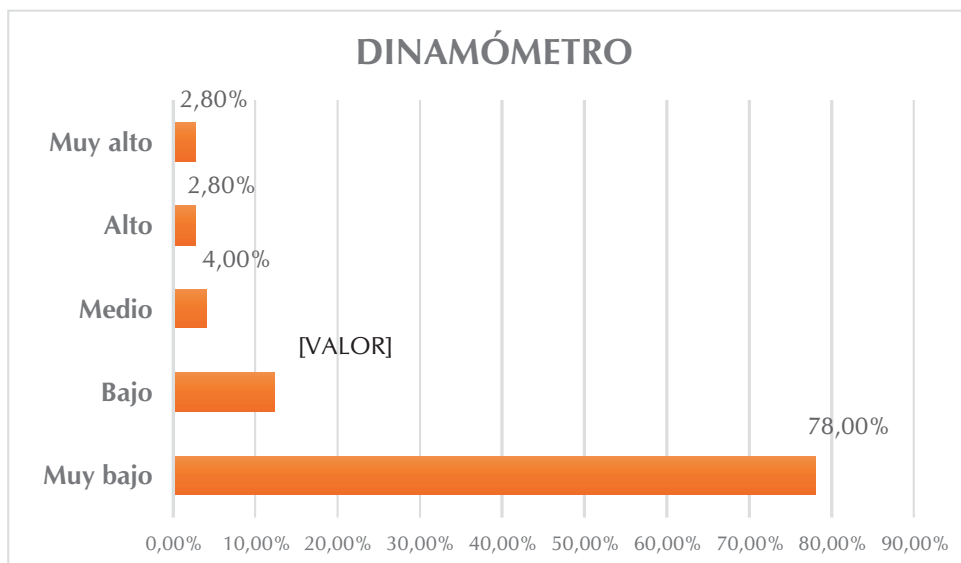
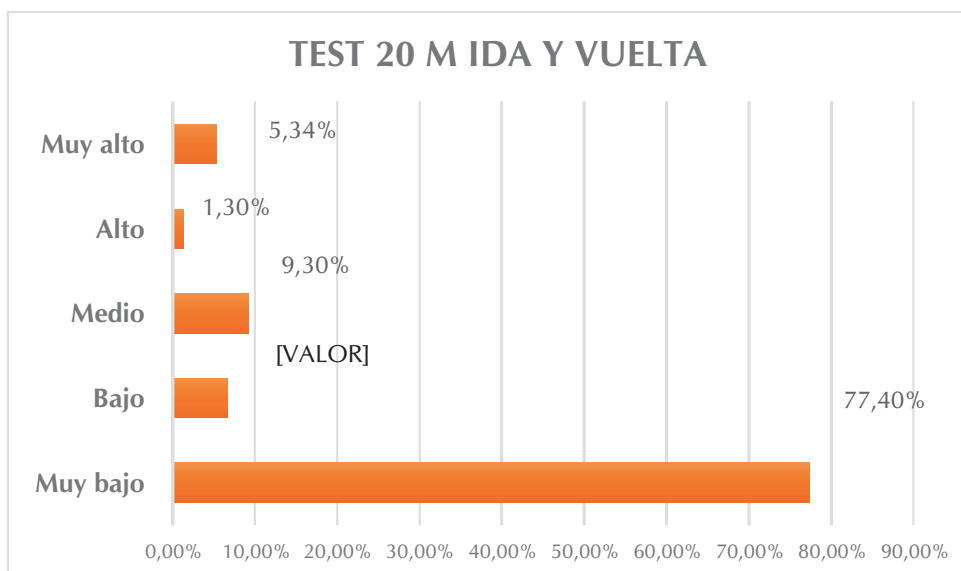
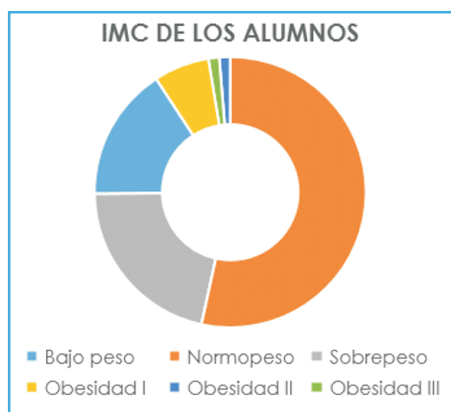


Figura 4. Clasificación de los resultados obtenidos por los alumnos en la prueba de dinamómetro en el rango estandarizado correspondiente



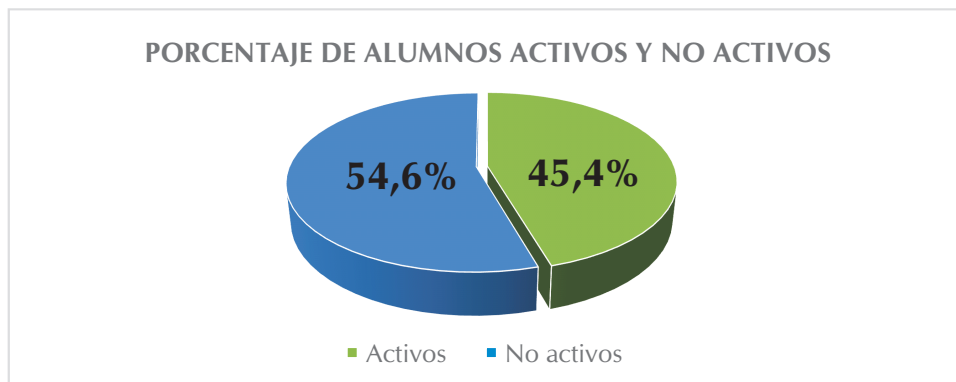
Respecto a los rangos de Índice de Masa Corporal de los alumnos, se han obtenido los siguientes resultados: Un 16% se encuentra en una situación de bajo peso, el 53,4% de los alumnos tiene peso óptimo (normopeso), un 21,4% tiene sobrepeso, y un 9,2% presenta valores referentes a obesidad (6,6%, 1,3% obesidad II y 1,3% obesidad III); como se puede observar en la Figura 5.

Figura 5. Porcentaje de alumnos en función del rango de IMC



2. En segundo lugar, hacemos referencia a los resultados obtenidos en relación al nivel de práctica de actividad física de los alumnos.

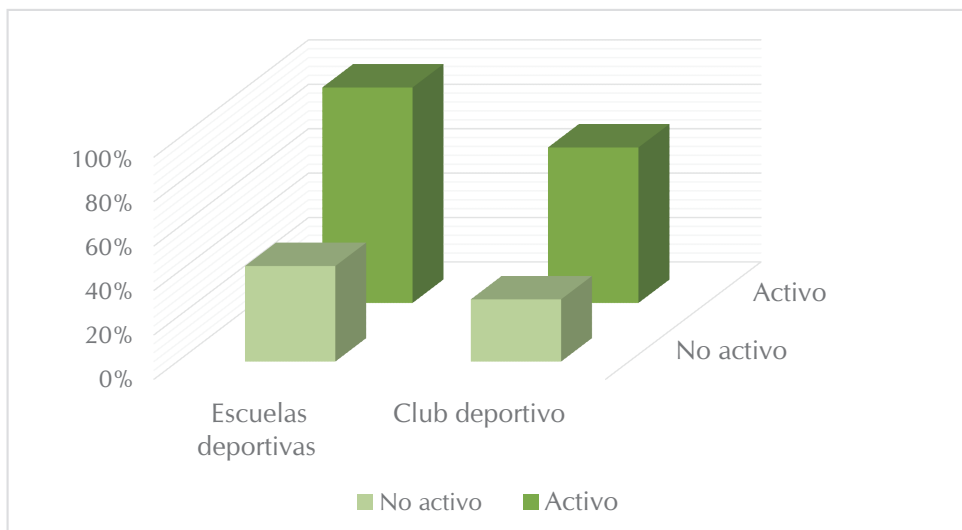
Tras realizar un análisis de los resultados obtenidos, podemos establecer los porcentajes de alumnos activos y no activos de nuestra muestra. Según lo establecido por la Organización Mundial de la salud, los alumnos activos serían aquellos que acumulan más de 150 minutos semanales de actividad física aeróbica moderada o realizan más de 75 minutos semanales de actividad aeróbica vigorosa. En concreto, nuestra muestra está integrada por 75 alumnos, de los cuales un 45,4% son activos y un 54,6% son no activos. Representamos estos datos la Figura 6:

*Figura 6. Porcentaje de alumnos activos y no activos*

El cuestionario también desvela aspectos que influyen en los hábitos de práctica de actividad física y deporte de los alumnos.

En primer lugar, analizamos los alumnos que llevan a cabo la práctica de actividad física en el propio centro (escuelas deportivas y/o club deportivo) o fuera de este. Así, seleccionando únicamente los alumnos que son considerados activos por la OMS, apreciamos que el 97% realiza al menos dos días de actividades extraescolares de carácter deportivo en el propio centro escolar y, de la misma muestra, el 70% pertenece al club deportivo del colegio. Por el contrario, el 43% de los alumnos no activos realiza actividades deportivas fuera del horario lectivo en el centro escolar y ninguno de ellos con una frecuencia mayor de dos días a la semana; además, solo el 28% pertenece al club deportivo. Esta proporción aparece representada en la Figura 7:

Figura 7. Proporción de alumnos activos y no activos respecto a su participación en las escuelas y club deportivo del centro escolar



Además, cabe señalar que el 100% de los alumnos activos realizan actividad física y deporte porque les gusta, al mismo tiempo que consideran que es importante su realización. Por su parte, no se registra esa unanimidad en la opinión de los alumnos no activos, de los cuales: el 50% practica actividad física y deporte porque les gusta; el 28% no practica, pero le gustaría; y el 24% no realiza deporte actualmente, ni tiene intención de iniciar su práctica. A pesar de esto, el 90% de los alumnos no activos considera la práctica de actividad física y deporte un aspecto importante, frente al 10% que lo considera poco importante. Estos resultados pueden observarse a continuación, en las Figuras 8 y 9.

Figura 8. Opinión de los alumnos sobre el motivo de práctica de actividad física y deporte

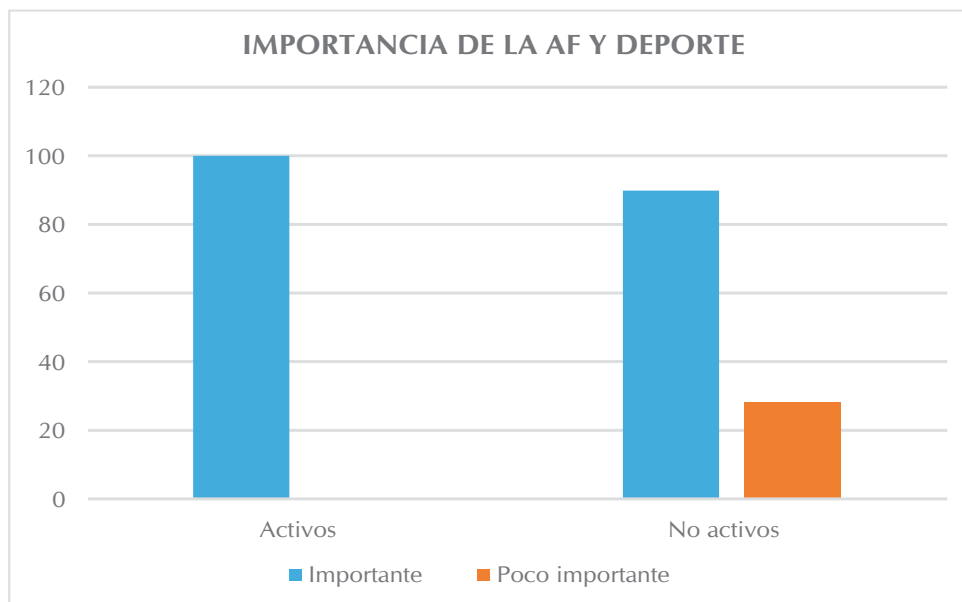
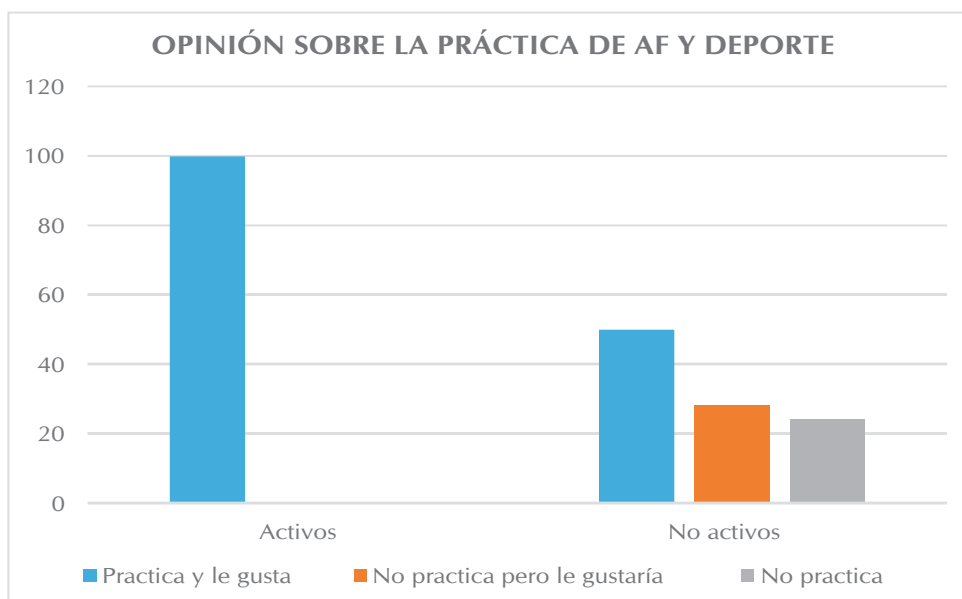


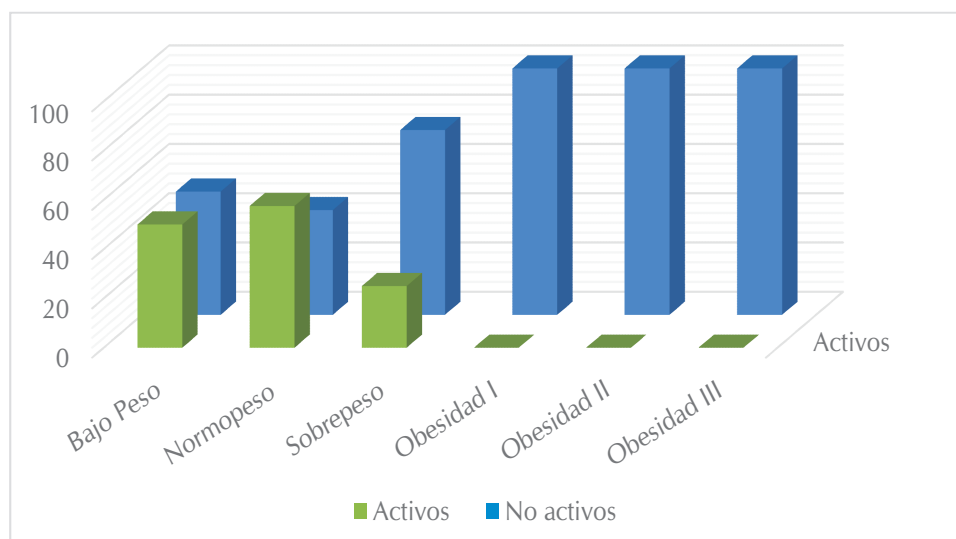
Figura 9. Grado de importancia de la práctica de actividad física y deporte



3. Por último, cerramos este epígrafe haciendo mención a los resultados que nos permiten comprobar si existe o no relación entre el nivel de condición física y el nivel de práctica de actividad física de los alumnos.

Así, al relacionar el IMC de los alumnos con sus hábitos práctica de actividad física diaria, apreciamos que no existen grandes diferencias respecto a los rangos de bajo peso y normopeso. Sin embargo, sí observamos diferencias relevantes en el rango del IMC correspondiente a los valores de sobrepeso y obesidad (Tipo I, II y III). Los datos nos muestran que un 75% de los alumnos no activos se encuentran en situación de sobrepeso, frente al 25% de los alumnos activos en este mismo rango. Más notorio resulta el nivel de práctica de actividad física en los rangos correspondientes a la obesidad, observando que el 100% de los alumnos que presentan obesidad tipo I, II o III son sedentarios. En la Figura 10, se representan los datos obtenidos en esta relación:

Figura 10. Relación entre IMC de los alumnos y su nivel de práctica de actividad física



Por otra parte, se han obtenido resultados destacados al relacionar el nivel de práctica de actividad física de los alumnos con la puntuación registrada en las pruebas de la batería ALPHA FITNESS. Si bien en la prueba del dinamómetro no se aprecian grandes diferencias al respecto, sí es relevante la relación existente en las otras tres pruebas. Así, podemos observar cómo a medida que nos desplazamos hacia los valores correspondientes a los rangos estandarizados «medio», «alto» y «muy alto» la propor-

ción de los alumnos activos aumenta significativamente, llegando incluso a desaparecer la representación de los alumnos no activos en dichos rangos. Esta relación aparece reflejada en las Figuras 11, 12, 13 y 14.

Figura 11. Proporción de los resultados obtenidos por alumnos activos y no activos en cada uno de los rangos estandarizados para la prueba del dinamómetro

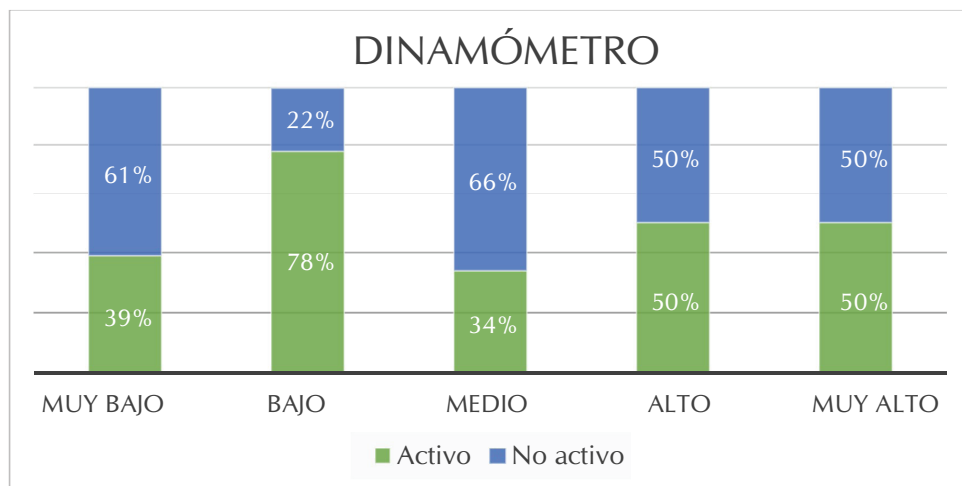


Figura 12. Proporción de los resultados obtenidos por alumnos activos y no activos en cada uno de los rangos estandarizados para la prueba de 20 metros ida y vuelta

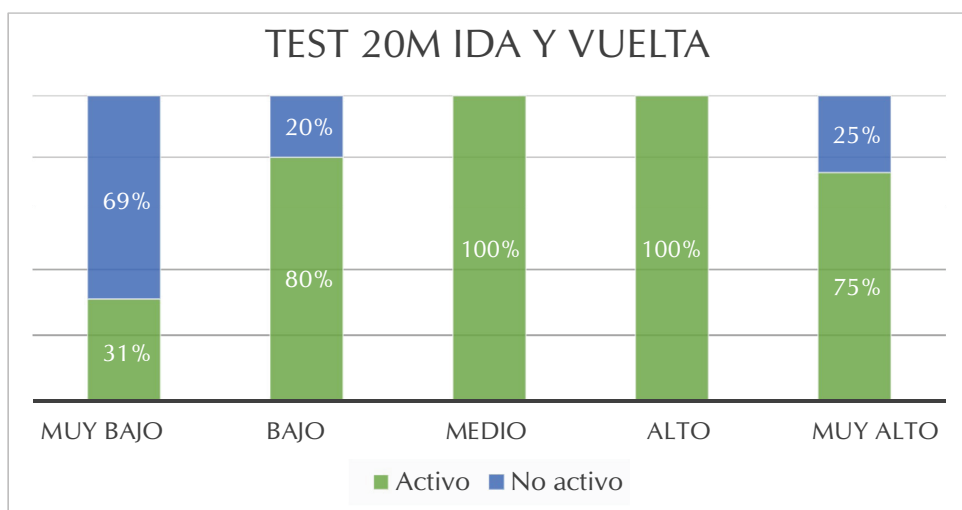




Figura 13. Proporción de los resultados obtenidos por alumnos activos y no activos en cada uno de los rangos estandarizados para la prueba de salto horizontal

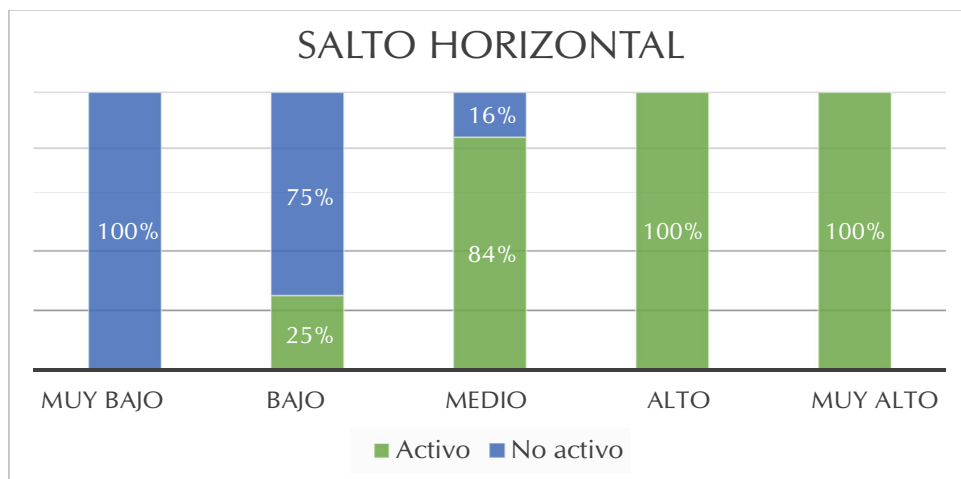
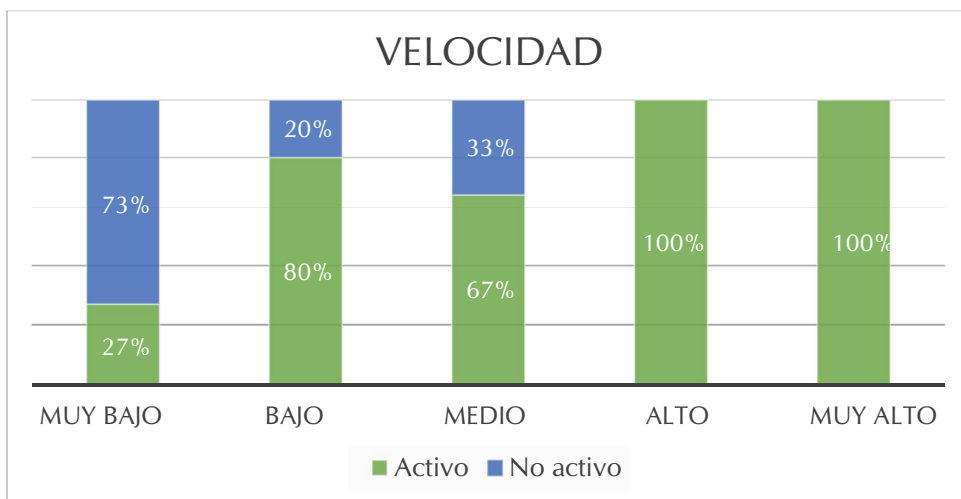


Figura 14. Proporción de los resultados obtenidos por alumnos activos y no activos en cada uno de los rangos estandarizados para la prueba de velocidad



## 5. DISCUSIÓN

En cuanto a los resultados obtenidos al administrar la Batería Alpha-Fitness Test a nuestros alumnos con discapacidad intelectual, destaca que la nota promedio evalua-

da corresponde a ejecuciones situadas dentro del rango más bajo de los valores de referencia, independientemente de la edad, el sexo y la prueba realizada. Por otra parte, parece interesante tener en cuenta los resultados obtenidos de desviación típica. Así, podemos apreciar que son resultados muy similares para ambos sexos, siendo más dispares los resultados entre las diferentes pruebas. El test de salto horizontal sería la prueba que muestra una desviación típica menor, seguida por las pruebas de 20m ida y vuelta y velocidad respectivamente. Por el contrario, la prueba del dinamómetro sería la que registra resultados con un mayor grado de dispersión en ambos sexos.

Relacionando a continuación las pruebas de la Batería Alpha-Fitness Test evaluadas con la cantidad de alumnos que han obtenidos puntuaciones correspondientes a cada rango estandarizado (muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto), podemos apreciar que, en todas las pruebas, alrededor del 75% de los alumnos se sitúan en valores referentes al rango «muy bajo». Resultados que contrastan con la baja cantidad de alumnos que han alcanzado valores correspondientes a los rangos «medio», «alto» o «muy alto». Además, podemos apreciar que la prueba en la que más alumnos han logrado superar el rango «medio» estandarizado sería la de salto, seguida por la de velocidad e ida y vuelta, siendo la prueba del dinamómetro la que más se aleja de estos resultados.

Por otra parte, podemos observar que existe relación entre el nivel de práctica de actividad física de los alumnos y el desarrollo de su nivel de condición física. Así, los datos nos muestran que el número de alumnos no activos con un valor de IMC en sobrepeso es tres veces mayor que en los alumnos activos; y que el 100% de los alumnos que presentan obesidad tipo I, II o III son sedentarios. Además, en cuanto a los resultados de la Batería Alpha-Fitness Test, podemos comprobar cómo a medida que nos desplazamos hacia los valores correspondientes a los rangos estandarizados más elevados (medio, alto y muy alto), la proporción de los alumnos activos aumenta significativamente, llegando incluso a desaparecer la representación de los alumnos no activos en dichos rangos. Esta relación se cumple en las pruebas de salto horizontal, velocidad y test de 20m ida y vuelta, no obstante, no se refleja en los resultados de la prueba del dinamómetro, que además es el test en el que menos alumnos han logrado superar el rango «medio» estandarizado, como hemos comentado anteriormente, por lo que podríamos decir que es la prueba en la que se han registrado peores resultados.

En este sentido, podemos mencionar que, aunque las personas con DI registran rendimientos reducidos en relación con todas las cualidades físicas en comparación con sus homólogos sin discapacidad, entre estas, la fuerza cobra especial relevancia puesto que representa la salud funcional de músculos, huesos, nervios y articulaciones. Concretamente, la fuerza de prensión manual (FM) o fuerza isométrica máxima capaz de ser generada por los músculos de la mano y del antebrazo se relaciona con la capacidad para realizar tareas cotidianas y con el estado nutricional de la persona (Ruiz et al., 2006). Además, la FM se asocia de manera muy importante a la aparición de enfermedades crónicas y mortalidad en personas de mediana y avanzada edad, así como con la

capacidad para desplazarse de manera autónoma en adultos mayores (Cheung, Nguyen, Au, Tan, y Kung, 2013; Beseler et al., 2014). Así, como docentes de la asignatura de educación física, sería interesante diseñar y llevar a cabo sesiones en las que se trabaje la fuerza de forma general y la fuerza manual de forma específica, para intentar que nuestros alumnos con DI adquieran un mayor desarrollo de esta cualidad física.

Estos datos y resultados son comparables a los de referencia obtenidos por otros autores en trabajos con población con DI, que afirman la existencia de variaciones funcionales significativas entre individuos con y sin discapacidad intelectual, mostrando que estos últimos presentan deficiencias en el funcionamiento motor, alteraciones en el desarrollo de la fuerza, la potencia, el equilibrio, el funcionamiento cardiovascular y en el reclutamiento de unidades motoras (Horvat, Ramsey, Amestoy, y Croce, 2003; Cuesta-Vargas y Hilgenkamp, 2015; Bohannon et al., 2006; Cabeza-Ruiz y Castro-Lemus, 2017).

Todo ello, pone de manifiesto la baja condición física relacionada con la salud que presenta este colectivo al compararlo con los valores de referencia de sus homólogos sin discapacidad. Así, estos resultados reflejan que la mayoría de jóvenes y adolescentes con DI no alcanza el nivel de desarrollo de condición física relacionado con la salud adecuado; lo cual nos hace reflexionar sobre las posibles repercusiones negativas que ello conlleva en su estado de salud futura. Estas repercusiones se acentúan si tenemos en cuenta los cambios observados en el estilo de vida de las personas con DI a partir de la madurez, en la que se desarrollan actividades más sedentarias; así como que la población con DI está aumentando su esperanza de vida gracias a los avances de la medicina, sobre todo de aquellos individuos cuya DI es de origen cromosómico (Cabeza-Ruiz y Castro-Lemus, 2016). Por ello, parece coherente pensar en la necesidad de diseñar programas y herramientas adecuados que ayuden al desarrollo de la CF en estos jóvenes.

Referente a esto, resultados obtenidos en el presente trabajo reflejan que la fidelidad de los alumnos con las actividades deportivas ofertadas por el centro escolar influye significativamente a la hora de alcanzar los niveles de práctica de actividad física establecidos por la OMS. Este dato parece importante, ya que la presencia de escuelas y clubes deportivos en los centros educativos se torna como una herramienta fundamental de promoción de la práctica de actividad física y deporte en sus alumnos, facilitando el acceso de los mismos a este tipo de actividades.

En este aspecto podemos destacar lo que afirma la OMS (Citado por Cabeza-Ruiz y Castro-Lemus, 2017):

Es conocido que el cociente intelectual se relaciona directamente con el rendimiento físico. Sin embargo, en los últimos años, se sabe que la principal causa de la menor condición física de las personas con DI es el sedentarismo. Varias son las razones por las que estas personas no practican la cantidad semanal de actividad física recomendada por la OMS: escasez o inexistencia de programas deportivos adecuados a sus características, problemas para desplazarse de manera autónoma hasta los centros deportivos, falta de prioridad por parte de

las familias, falta de condición física y motriz, falta de amistades, etc. (p.49).

Por otra parte, en cuanto a las actitudes, valores y comportamientos hacia la actividad física y el deporte, podemos señalar que los resultados nos muestran que la mayoría de los alumnos, tanto aquellos considerados activos (100%), como los no activos (90%), perciben la utilidad de la práctica de actividad física y el deporte hacia la salud. Además, cabe señalar que el 100% de los alumnos activos realizan actividad física y deporte porque les gusta. Por su parte, no se registra esa unanimidad en la opinión de los alumnos no activos, de los cuales: el 50% practica actividad física y deporte porque les gusta; el 28% no practica, pero le gustaría; y el 24% no realiza deporte actualmente, ni tiene intención de iniciar su práctica. Partiendo del criterio de que, como docentes, tenemos que fomentar la práctica de actividad física y deporte en todos nuestros alumnos y teniendo en cuenta los datos expuestos anteriormente, sería interesante tener en cuenta como principal grupo de intervención a los alumnos que, aunque actualmente son sedentarios, pueden considerarse potencialmente activos ya que a través del cuestionario ponen de manifiesto que les gustaría llevar a cabo una mayor cantidad de actividad física y deporte. Por ello, sería interesante realizar este tipo de valoraciones al inicio de curso para poder realizar una intervención adecuada al respecto.

Así, conocer los niveles de práctica de actividad física de estos jóvenes, supone poder establecer una evaluación inicial, para proceder en consecuencia, diseñando estrategias apropiadas que permitan modificar y/o modular la práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes con DI y, de esta forma poder proponer orientaciones y pautas de intervención concretas que ayuden a mejorar la tarea educativa en pro de la actividad física como medio para promocionar la salud. No obstante, a pesar de la importancia de obtener información respecto a los niveles de práctica de actividad física de los jóvenes y adolescentes con DI, son escasas las herramientas específicas y validadas con este fin, para este tipo de población.

Existe suficiente evidencia científica que respalda la importancia de desarrollar adecuados niveles de condición física en jóvenes y adolescentes con discapacidad intelectual, por lo que las instituciones competentes, públicas y privadas, deben ofrecer los apoyos necesarios para incorporar programas de ejercicio físico entre sus actividades diarias, tal y como se viene haciendo en otros países europeos (Cabeza-Ruiz y Castro-Lemus, 2016). En este aspecto, cabe destacar que actualmente en nuestro país, la asignatura de educación física no se considera una materia obligatoria a impartir en los centros de educación especial. Como docentes, se nos antoja fundamental utilizar la educación física como herramienta para el fomento y la práctica de actividad física por parte de los alumnos de estos centros educativos.

Por otra parte, para que el nivel de condición física de una persona pueda ser correctamente interpretado es preciso compararlo con los valores normativos de la población (valores de referencia, correspondientes percentiles estimados en función de la edad y el sexo, etc.). En este aspecto, podemos afirmar que, entre las dificultades encontradas en la realización del presente trabajo, cabe destacar lo que Pérez-

Tejero (2009) señalaba sobre los estudios de personas con DI, que estos se caracterizan por disponer de muestras pequeñas y muy heterogéneas, por la ausencia de test estandarizados y la falta de coordinación multidisciplinar. Por ello, los resultados obtenidos en este trabajo deben ser interpretados con cautela debido a las propias limitaciones de la investigación. Es necesario aumentar el número de trabajos experimentales que esclarezcan en profundidad la relación entre ejercicio físico, condición física y calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, así como aquellos que ayuden a establecer valores de referencia adecuados.

Por último, es interesante establecer como propuesta de mejora la prescripción de ejercicio con la finalidad de fomentar la salud en este colectivo, que tenga como objetivo aumentar el nivel de actividad física y mejorar el estado de CF. El nivel de CF y las distintas cualidades que la componen son en parte constitucionales, pero también son influenciados mediante un programa de entrenamiento adecuado dirigido a la mejora de la condición física general y de la cualidad más deficiente en particular. Importantes mejoras en la CF pueden obtenerse a cualquier edad aplicando protocolos de actividad adecuados, pero es preciso conocer el nivel del que parte el sujeto y en qué aspecto se necesita más atención (ACSM, 1998). Para ello, realizar una evaluación inicial y cuantificar los cambios que se van produciendo resulta de capital importancia. Igualmente resulta importante disponer de valores de referencia con los que poder comparar los resultados que se obtengan.

A pesar de las limitaciones citadas anteriormente, este trabajo es importante desde el punto de vista descriptivo, puesto que ofrece información sobre el rendimiento alcanzado en la batería ALPHA-FITNESS por las personas con DI que participaron en esta investigación y pone de manifiesto la importancia de alcanzar los niveles de práctica de actividad física propuestos por la OMS (2010), ya que se relaciona con la posibilidad de desarrollar adecuadamente los niveles de CF de cada persona. Sin embargo, se necesitan estudios experimentales que contribuyan a clarificar la relación entre actividad física, DI y salud (Montilla, Ventura y Domingo, 2016; Pérez, Reina y Sanz, 2012).

## 6. CONCLUSIONES

1. Se aprecia una relación entre el nivel de práctica de actividad física y el IMC de los alumnos. Los datos nos muestran que el número de alumnos no activos con un valor de IMC en sobrepeso es tres veces mayor que en los alumnos activos. Y en los rangos correspondientes a la obesidad, observamos que el 100% de los alumnos que presentan obesidad tipo I, II o III son sedentarios.
2. Debemos destacar que la nota promedio evaluada de todos los alumnos en cada una de las pruebas que componen la batería ALPHA-FITNESS muestra que los jóvenes con DI realizaron ejecuciones situadas dentro del rango más

- bajo de los valores de referencia, independientemente de la edad y sexo. Por lo tanto, existe un déficit en los niveles de CF de los sujetos de la muestra.
3. Podemos apreciar que la prueba en la que más alumnos han logrado superar el rango «medio» estandarizado sería la de salto, seguida por la de velocidad e ida y vuelta, siendo la prueba del dinamómetro la que más se aleja de estos resultados.
  4. Se han obtenido resultados significativos al relacionar el nivel de práctica de actividad física de los alumnos con la puntuación registrada en las pruebas de la batería ALPHA FITNESS. Así, podemos observar cómo a medida que nos desplazamos hacia los valores correspondientes a los rangos más elevados, la proporción de los alumnos activos aumenta significativamente.
  5. Los programas y actividades de promoción y fomento de práctica de actividad física y deporte que se llevan a cabo desde el propio centro escolar influyen significativamente en la posibilidad de los alumnos de alcanzar las recomendaciones establecidas por la OMS.
  6. Los bajos valores de condición física relacionados con la salud obtenidos por los participantes en este estudio, evidencian la necesidad de llevar a cabo programas de ejercicio físico y deporte que mejoren significativamente su condición física, con el fin de reducir su dependencia y mejorar su salud; y que estos se lleven a cabo por equipos profesionales interdisciplinarios entre los que haya un titulado en CAFDE, con el fin de cumplir con criterios de calidad, eficiencia y seguridad.
  7. Para llevar a cabo estos programas, es necesario desarrollar herramientas que cuenten con la validación y fiabilidad adecuadas para su aplicación con personas con DFI (valores de referencia, correspondientes percentiles estimados en función de la edad y el sexo, cuestionarios, encuestas, etc.). Por ello, se torna de gran importancia la realización de una mayor cantidad de estudios experimentales que contribuyan a establecer dichas herramientas y a clarificar la relación entre actividad física, DFI y salud.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. POSITION STAND. (1998). the recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness, and flexibility in healthy adults. *Med Sci Sports Exerc.* 1998 Jun; 30(6):975-91.
- ASOCIACIÓN AMERICANA DE DISCAPACIDADES INTELECTUALES Y DEL DESARROLLO (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo (11 Ed.)*. Madrid: Alianza Editorial.

- AZNAR, S. Y WEBSTER, T. (2006). Actividad física y salud en la infancia y la adolescencia. Guía para todas las personas que participan en su educación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Ministerio de Sanidad y Consumo.
- BESLER, M. R., RUBIO, C., DUARTE, E., HERVÁS, D., GUEVARA, M. C., GINER-PASCUAL, M., y VIOSCA, E. (2014). Clinical effectiveness of grip strength in predicting ambulation of elderly inpatients. *Clinical Interventions in Aging*, 9(3):1873-1877. Doi: 10.2147/CIA.S62002
- BOHANNON, R. W., PEOLSSON, A., MASSY-WESTROPP, N., DESROSIERS, J., y BEAR-LEHMAN, J. (2006). Reference values for adult grip strength measured with a Jamar dynamometer: a descriptive meta-analysis.
- CABEZA-RUIZ, R., CASTRO-LEMUS, N. (2016). Composición y equilibrio corporal de personas con discapacidad intelectual: estudio descriptivo. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*. 46(12), 399-410. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04604>
- CABEZA-RUIZ, R., CASTRO-LEMUS, N. (2017). Fuerza manual de adultos con discapacidad intelectual. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 129 (3): 44-50. DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/3\).129.03](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/3).129.03)
- CARRERO, I., RUPÉREZ, E., DE MIGUEL, R., TEJERO, J.A., y PÉREZ-GALLARDO, L. (2005). Ingesta de macronutrientes en adolescentes escolarizados en Soria capital, *Nutrición Hospitalaria*, 20, 204-249.
- CASPERSEN, C.J., POWELL, K.E., CHRISTENSON, G.M. (1985). Physical activity, exercise and physical fitness – Definitions and distinctions for health related research. *Public Health reports*. 100(2): 126-31.
- CHEUNG, C. L., NGUYEN, U. S. D. T., AU, E., TAN, K. C. B., y KUNG, A. W. C. (2013). Association of handgrip strength with chronic diseases and multimorbidity: A cross-sectional study. *Age*, 35(3): 929- 941. doi:10.1007/s11357-012-9385-y
- CUESTA-VARGAS, A., y HILGENKAMP, T. (2015). Reference values of grip strength measured with a Jamar Dynamometer in 1526 adults with intellectual disabilities and compared to adults without intellectual disability. *PLoS ONE*, 10(6), e0129585. doi:10.1371/journal.pone.0129585
- DISHMAN, R.K., MOTL, R.W., SAUNDERS, R., FELTON, G., WARD, D.S., DOWDA, M., y PATE, R.R. (2004). Self-efficacy partially mediates the effect of a school-based physical-activity intervention among adolescent girls. *Preventive Medicine*, 38, 628-636
- FUNDACIÓN ESPAÑOLA DEL CORAZÓN (2018). Falta de ejercicio y sedentarismo. Recuperado de: <http://www.fundaciondelcorazon.com/prevencion/riesgo-cardiovascular/falta-ejercicio-sedentarismo.html>
- HORVAT, M., RAMSEY, V., AMESTOY, R., y CROCE, R. (2003). Muscle activation and movement responses in youth with and without intellectual retardation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(3), 319–323.



- IZQUIERDO-GÓMEZ, R., MARTÍNEZ-GÓMEZ, D., VILLAGRA, A., FERNHALL, B., y VEIGA, Ó.L. (2015). Associations of physical activity with fatness and fitness in adolescents with Down syndrome: The UP&DOWN study. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 428-436. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.022>
- MANUAL DE INSTRUCCIONES BATERÍA ALPHA-FITNESS: test de campo para la evaluación de la condición física relacionada con la salud en niños y adolescentes (2011). Anexo a *Nutr Hosp.* 2011;26(6):1210-1214. DOI:10.3305/nh.2011.26.6.5611.
- MARTÍNEZ-GÓMEZ, D., MARTÍNEZ DE HARO, V., POZO, T., WELK, G., VILLAGRA, A., CALLE, M., MARCOS, A., y VEIGA, O. (2009). Fiabilidad y validez del cuestionario de actividad física PAQ-A en adolescentes españoles. *Rev Esp Salud Pública* 2009; 83: 427-439.
- MARTÍNEZ-LEAL, R., SALVADOR-CARULLA, L., RUIZ, M., NADAL, M., NOVELL-ALSINA, R., MARTORELL, A., GONZÁLEZ-GORDÓN, R., MÉRIDA-GUTIÉRREZ, M., ÁNGEL, S., MILA-GROSA-TEJONERO, L., RODRÍGUEZ, A., GARCÍA-GUTIÉRREZ, J., PÉREZ-VICENTE, A., GARCÍA-IBÁÑEZ, J., y AGUILERA-INÉS, F. MARTÍNEZ LEAL, R., SALVADOR-CARULLA, L., GUTIÉRREZ-COLOSLA, M.R., NADAL, M., NOVELL-ALSINA, R., MARTORELL, A., RODRÍGUEZ, A., et al. (2011). Health among persons with intellectual disability in Spain: the European POMONA-II study. *Revista de neurología*, 53(7), 406-414.
- MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO (2005). Estrategia para la nutrición, actividad física y prevención de la obesidad (NAOS). Agencia Española de Consumo, Seguridad alimentaria y Nutrición. Recuperado de: [www.aecosan.msssi.gob.es/AECOSAN/docs/documentos/nutricion/estrategianaos.pdf](http://www.aecosan.msssi.gob.es/AECOSAN/docs/documentos/nutricion/estrategianaos.pdf)
- MONTILLA, M.<sup>a</sup> J., VENTURA, C., y DOMINGO, L. (2016). Comparación de la capacidad rítmica en personas con discapacidad intelectual, síndrome de Down y personas sin discapacidad. *Apunts. Educación Física y Deportes* (124), 27-34. doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/2).124.02
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2010). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud. Ginebra (Suiza).
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2016). Informe de la comisión para acabar con la obesidad infantil (OMS). Recuperado: <http://www.who.int/end-childhood-obesity/publications/echo-report/es/>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (2009). Global health risks: Mortality and burden of disease attributable to selected major risks. Geneva, [consultado 2 Abr 2018]. Disponible en: [http://www.who.int/healthinfo/global\\_burden\\_disease/GlobalHealthRisks\\_report\\_full.pdf](http://www.who.int/healthinfo/global_burden_disease/GlobalHealthRisks_report_full.pdf)
- ORTEGA, F.B., RUIZ, J., CASTILLO, M.J., MORENO, L.A., GONZÁLEZ-GROSS, M., WARNBERG, J., GUTIÉRREZ, A. y GRUPO AVENA (2005). Bajo nivel de forma física en los adolescentes españoles. Importancia para la salud cardiovascular futura (estudio Avena). *Revista Española de Cardiología*; 58(8):898-909.
- PANCORBO, A., y PANCORBO, E. (2011). Actividad Física en la Prevención y Tratamiento de la Enfermedad Cardiometabólica. La Dosis del Ejercicio Saludable. Madrid: International Marketing Communication S.A.



- PATE, R.R., y SHEPHARD, R.J. (1989). Characteristics of physical fitness in youth. Perspectives in Exercise Science and Sports Medicine. Vol 2. Youth, Exercise and Sport. C. V. Gisolfi and D. R. Lamb (Eds.). Idianapolis: Benchmark. Pp. 1-45.
- PÉREZ J., REINA R., SANZ D. (2012). La Actividad Física Adaptada para personas con discapacidad en España: perspectivas científicas y de aplicación actual. *CCD. Cultura, Ciencia y Deporte. Vol 7. doi: 10.12800/ccd*
- PÉREZ SAMANIEGO, V., y DEVIS, J. (2003). La promoción de la actividad física relacionada con la salud. La perspectiva de proceso y de resultado. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 3 (10) pp. 69-74 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista10/artpromocion.htm>
- RUIZ, J. (2007). La condición física como determinante de salud en personas jóvenes. Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, España.
- SZRONIAK, A., LABEDZKA, I., BREBOROWICZ, A., NIEDZIELA, M. (2008). Is Body mass index associated with asthma in children. *Pneumonologia I alergologia Polska*, 76(2), 88-95.



# 10. Educación inclusiva y educación para la inclusión: transformaciones pendientes analizadas desde las ideas de justicia y accesibilidad universal<sup>1</sup>

*Mario Toboso Martín*

*Roberto Feltrero Oreja*

*Manuel Aparicio Payá*

SUMARIO:

1. Educación inclusiva. 2. Situación actual de la educación inclusiva en España. 3. Principales barreras que afectan el logro de la educación inclusiva. 4. Educación inclusiva y educación para la inclusión: dos prácticas en estrecha relación. 5. Innovación educativa para la educación inclusiva. 6. Referencias bibliográficas.

## 1. EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva asume la idea de la diversidad del alumnado en todos sus aspectos y considera que el sistema educativo debe adaptarse a cada alumno. Junto con la atención a la diversidad, no se refiere a cómo se educa a un grupo especial de alumnos, sino a todos. El alumno con discapacidad, con sus apoyos, debe ser uno

---

<sup>1</sup> EnEste trabajo es resultado de la participación de sus autores en el proyecto de investigación «Capacitismo: haciendo evidente el último prejuicio. Su influencia en el cumplimiento en España de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad». Programa Retos del Plan Estatal de I+D+i (Ref. FFI2017-88787-R).

más, con las mismas oportunidades de aprendizaje. El profesorado y las escuelas ordinarias deben estar preparados para ofrecer tales oportunidades, atendiendo al derecho a una educación de calidad, en convivencia y adaptada a sus necesidades. El largo camino hacia la educación inclusiva ha pasado por dos etapas previas, todavía no superadas por completo. Primeramente, la segregación educativa, como modelo ideológico que considera que la educación es de mayor calidad cuando se imparte a grupos homogéneos. Esta idea, pretendidamente neutra, empobrece la educación y discrimina a las personas y grupos segregados. En segundo lugar, la integración educativa, según la cual el alumnado con discapacidad debe adaptarse al sistema ordinario de educación, y solamente podrá acudir a la escuela ordinaria cuando los especialistas le hayan «rehabilitado» en una escuela especial (Alonso y Araoz, 2011).

La *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006) establece, en su artículo 24, el derecho a la educación inclusiva (artículo 24, ap. 1 y 2):

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:
  - a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
  - b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
  - c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.
  
2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:
  - a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
  - b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
  - c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
  - d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
  - e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

La Convención recoge explícitamente, por primera vez, que el derecho a la educación es el derecho a una educación inclusiva de calidad, afianzando así una evolución normativa en educación que proviene de anteriores instrumentos internacionales de derechos humanos: Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 26); Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículo 13); y la Convención sobre los Derechos del Niño (artículo 23).

## 2. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

Para revisar la situación actual de la educación inclusiva en España vamos a remitirnos al «Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo» (ONU, 2018) elaborado en 2017 por el Comité de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (publicado en mayo de 2018), como respuesta a la información aportada en 2014 por la Asociación SOLCOM.

En este «Informe», el Comité señala que el marco normativo español permite la coexistencia de dos sistemas de educación, ordinaria y especial, con estándares educativos distintos, dejando a los alumnos con discapacidad en un entorno de muy baja o menor expectativa sobre su rendimiento, por parte de los maestros y la administración.

La actual *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE), en su artículo 74, señala que

[l]a escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se registrará por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintidós años, solo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

Nótese que la legislación actual utiliza prácticamente el mismo lenguaje que la *Ley 13/1982 de integración social de los minusválidos*, cuyo artículo 23, establecía que «[l]a educación especial será impartida transitoria o definitivamente a aquellos minusválidos a los que les resulte imposible la integración en el sistema educativo ordinario».

Expresada de manera ligeramente diferente, según cada norma, pero compartiendo básicamente el mismo contenido, la condición que hace posible en la práctica la segregación del alumnado con discapacidad en centros de educación especial se viene manteniendo presente por más de treinta años en toda la legislación educativa relevante. En otro lugar (Rodríguez y Cano, 2015) nos hemos referido a ella como la condición de «la puerta abierta», a través de la cual dicho alumnado es obligado, por

informes técnicos y resoluciones judiciales, a abandonar su proceso educativo en centros ordinarios y se le impone una educación segregada en centros especiales. En la actualidad, a través de la excepción contenida en su artículo 74, la LOMCE perpetúa la exclusión discriminatoria basada en la discapacidad.

En el mismo «Informe», el Comité de la ONU observa que, aunque las estadísticas disponibles indican un porcentaje alto de inclusión educativa, subyace un patrón estructural discriminatorio de exclusión y segregación hacia el alumnado con discapacidad, basado en una consideración exclusivamente médica de la misma, que afecta de manera notable y en especial al alumnado con discapacidad intelectual o psicosocial y con discapacidad múltiple. Niños y niñas con discapacidad intelectual son, de hecho, segregados en aulas especiales dentro de centros ordinarios, pues pasan más tiempo en la unidad de apoyo o en el aula especial que en el aula ordinaria. El Comité observó, además, que en repetidas ocasiones se interpreta erróneamente, incluyéndolo en las estadísticas oficiales, que la incorporación de alumnos con discapacidad en centros ordinarios, sin los ajustes razonables ni apoyos requeridos, constituyen ejemplos de educación inclusiva.

### **3. PRINCIPALES BARRERAS QUE AFECTAN EL LOGRO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

A partir del análisis de la legislación actual en materia de educación, así como del referido «Informe» del Comité de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se pueden extraer una serie de factores y condiciones, que denominamos «barreras», que afectan el logro de la educación inclusiva en España. Las hemos clasificado en los tipos que se exponen a continuación.

#### **3.1. Normativas**

Según el artículo 71 de la LOMCE, «[c]orresponde a las administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para [...] los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria». El artículo 74 otorga a las administraciones educativas de cada comunidad autónoma la promoción de la educación entre «niños y niñas con necesidades educativas especiales». Sin embargo, como cada comunidad autónoma puede desarrollar su propio marco legislativo, no hay directrices comunes sobre la implementación de los principios generales de la norma, de manera que la legislación nacional no garantiza su interpretación y aplicación uniformes.

#### **3.2. Jurídicas**

En el referido informe (ONU, 2018), el Comité de la ONU observó que, aunque la normativa vigente permite que los padres intervengan en el dictamen de escolarización, en la práctica se prescinde de su opinión. Si los padres no están de acuerdo

con el dictamen, pueden recurrir ante la jurisdicción de lo contencioso-administrativo, pero el procedimiento de reclamación administrativa es largo, costoso y con escasa garantía de éxito. Los procesos judiciales se demoran y las decisiones adoptadas todavía son muy variables por la falta de una jurisprudencia suficientemente clara en la materia. Entre tanto, el alumno deberá acudir al centro asignado, pues de no hacerlo, un inspector de educación podría iniciar un proceso por «abandono familiar» contra sus padres, considerando que se oponen a su escolarización obligatoria.

### **3.3. Económicas**

La crisis económica coincidió con el comienzo de la implementación de la Convención en España, de manera que los recursos económicos para implementar la educación inclusiva se redujeron, y se priorizó el mantenimiento de centros y unidades especiales. En ese escenario, ni el Gobierno central ni las comunidades autónomas han llevado a cabo un ejercicio presupuestario que permita identificar en detalle los recursos necesarios para la implementación efectiva de la educación inclusiva.

### **3.4. Organizativas**

Los recursos o medios de apoyo técnicos no se asignan directamente al alumnado con discapacidad, atendiendo a sus requerimientos individuales, sino a los centros educativos, y una vez que el recurso se destina a un centro ya no puede reasignarse. Como consecuencia, los estudiantes con discapacidad no pueden acudir al centro que les correspondería por su área de residencia, sino a aquel donde se hayan asignado los recursos o medios de apoyo.

### **3.5. Actitudinales**

De forma general, todavía existen numerosos estereotipos discriminatorios hacia el alumnado con discapacidad. En algunos casos, se traduce en rechazo absoluto, hostilidad y acoso escolar en los centros ordinarios. El Comité de la ONU también recibió testimonios de casos de padres de estudiantes sin discapacidad que no permitieron que sus hijos asistiesen al colegio hasta que no retirasen al estudiante con discapacidad que estaba igualmente en la clase, argumentando que retrasaba el rendimiento del curso.

### **3.6. Accesibilidad**

La educación inclusiva requiere necesariamente de un entorno educativo accesible. La accesibilidad universal (artículo 9 de la Convención) constituye un derecho funda-

mental de las personas con discapacidad, por ser el eje sobre el que pivota el cumplimiento de otros muchos derechos. Es también un principio jurídico de la Convención (art. 3), auténtica condición socio-técnica, sin la cual no puede haber una verdadera educación inclusiva. En la realidad educativa española no se verifica el cumplimiento del derecho a la accesibilidad, y ni siquiera existe «una evaluación de los diferentes centros que permita asegurar su nivel y grado de accesibilidad» (CERMI, 2017, 223), lo cual repercute en el incumplimiento del derecho a la educación inclusiva. El Comité de la ONU señaló en su «Informe» que los esfuerzos emprendidos para implementar la accesibilidad todavía no son suficientes para asegurar los requisitos mínimos en los centros educativos. Una vez conseguida la accesibilidad física, se observan, sin embargo, otras carencias de accesibilidad como, por ejemplo, las referidas a las herramientas de comunicación, a las evaluaciones o al contenido educacional (ONU, 2018).

En el mismo informe, el Comité recuerda que, de conformidad con el artículo 2 de la Convención y sus observaciones generales núm. 2 (2014) sobre accesibilidad, y núm. 4 (2016), la denegación de los ajustes razonables constituye discriminación. Los Estados partes tienen la obligación inmediata de realizar ajustes razonables desde el momento en que una persona con discapacidad los requiera (por ejemplo, en la escuela), para situarse en igualdad de condiciones con los demás.

La accesibilidad universal, así como la comprensión de los ajustes razonables como un derecho, exigencias provenientes del colectivo minoritario del alumnado con discapacidad, llegan a beneficiar a la mayoría de usuarios del entorno educativo, transforman no solo este entorno, sino el entorno social, lo que redundará en beneficio de todos los usuarios, pudiendo considerarse tales acciones como ejemplos de innovaciones sociales.

#### **4. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN: DOS PRÁCTICAS EN ESTRECHA RELACIÓN**

A lo largo de la historia, las personas con discapacidad fueron sometidas a diversas formas de trato injusto, lo cual las conducía a la marginación y la exclusión social. Aunque desde las últimas décadas del siglo XX dicha situación ha ido cambiando, todavía hay un largo trecho por recorrer para adentrarse definitivamente en el territorio de una sociedad justa, que asuma el compromiso ético-político adicional de facilitar una verdadera inclusión social (Nussbaum, 2007). La educación inclusiva constituye una dimensión ineludible de la inclusión social de las personas con discapacidad.

El artículo 24, apartado 1.a, de la Convención se refiere también a las repercusiones que la educación inclusiva debe tener en la educación de cualquier persona: ha de contribuir a reforzar en ella «el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana». Al señalar tales fines educativos, se sitúa la educación inclusiva en un plano normativo: la presencia, en igualdad de condiciones, de las personas con discapacidad en los diferentes niveles educativos ha de con-



tribuir —más allá de la mera instrucción— a la transformación de los objetivos que han de perseguir los sistemas educativos que forman a los ciudadanos.

Desde este otro punto de vista, puede hablarse también de *educación para la inclusión*, entendiendo por tal aquella educación que prepara a todos para reconocer y aceptar el valor de la diversidad humana, respetando a las personas y sus derechos, con independencia de cuáles sean sus condiciones fácticas. Tal dimensión educativa es requerida para superar la exclusión acontecida en el pasado, todavía operante —aunque con modificaciones— en el presente, así como para el reconocimiento y cumplimiento efectivo de la igual ciudadanía de las personas con discapacidad.

Entendemos que la *educación para la inclusión* (en este caso, de las personas con discapacidad) ha de contar, al menos, con tres aspectos básicos: a) la convivencia y cooperación en las aulas, como ambiente práctico de aprendizaje inclusivo; b) la formación ética que contribuya a la concienciación para aceptar la diversidad humana y para respetar los derechos de toda persona y c) la concienciación de los futuros profesionales para el compromiso de rediseñar los diferentes espacios sociales, de acuerdo a los derechos especificados en la Convención, creando entornos sociales universalmente accesibles, requisito para una efectiva inclusión social (artículo 9 de la Convención).

La redacción del artículo 24, apartado 1.a, de la Convención refleja una relación estrecha entre la *educación inclusiva* y la *educación para la inclusión*. Por una parte, la educación inclusiva promueve la interacción entre alumnos diversos, enriqueciendo mutuamente la formación de todos, contribuyendo a educar para una inclusión social justa. A su vez, el desarrollo, a lo largo de las diferentes etapas educativas (primaria, secundaria y universidad), de los diferentes aspectos de la educación para la inclusión, ayudará a promover el carácter cada vez más justo de la sociedad y, consecuentemente, contribuirá al afianzamiento del derecho a la educación inclusiva.

La educación inclusiva, como aportación igualitaria de oportunidades educativas reales para todos, requiere de una transformación de los sistemas educativos actuales, basados en la estandarización de los aprendizajes, para hacerse cargo de la diversidad del alumnado que comparte las aulas. Frente a una concepción competitiva y academicista de la educación, enfocada meramente a la transmisión de conocimientos, ha de abrirse paso una concepción de la educación basada en la creación de comunidades de cuidado, de cooperación y aprendizaje mutuo (Pring, 2016), compaginando así el éxito de todos con el aprendizaje moral que facilite la lucha contra la exclusión (Slee, 2012). Esta transformación constituye una cuestión de justicia que, a su vez, tiene como objetivo último la transformación de las relaciones sociales con las personas con discapacidad.

El apoyo ético-político a tal transformación vendrá dado por una educación para la inclusión que abarque las diferentes etapas educativas. En la etapa formativa universitaria se requiere una formación técnica y moral que favorezca un ejercicio profesional abierto a la diversidad humana. En esta etapa, la educación para la inclusión consistirá en una preparación profesional que quede enlazada al compromiso moral-político de diseño de un entorno universalmente accesible (Aparicio y Martínez,

2017). Tal diseño no solo creará un entorno facilitador (Nussbaum, 2006) que haga posible mejorar la educación inclusiva; facilitará también un entorno social inclusivo en diferentes campos (trabajo, ocio, vida independiente, etc.).

La reivindicación de un entorno educativo plenamente inclusivo debe inscribirse en estrategias de transformación social y cultural, que realicen escenarios de aprendizaje de mayor calidad para todo el alumnado, socialmente más justos y culturalmente más diversos, que impliquen, además, prácticas innovadoras en metodologías y materiales docentes, espacios e infraestructuras, o protocolos y normas educativas.

## 5. INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La construcción de un sistema de educación inclusiva requiere un equilibrio entre las normativas y las prácticas reales que, diariamente, se llevan a cabo en la escuela (Pletsch y Mendes, 2015). La adaptación de esas prácticas a las normativas es un esfuerzo complejo que involucra muchos factores y agentes, pues es necesario construir nuevas capacidades y competencias en todos los implicados. Profesores, alumnos, padres y comunidades que conforman el contexto social quedan involucrados, de un modo u otro, en ese sistema inclusivo (Buli-Holmberg y Jeyaprabhan, 2016).

Desde este punto de vista, la inclusión es principio orientador de las prácticas diarias de todos esos agentes (Kozleski, et alii, 2015). En el caso de los profesores, muchas de sus prácticas están en un proceso de profunda transformación, mediante la aplicación de innovaciones educativas. La integración efectiva y eficiente del alumno con discapacidad en las tareas escolares depende también de cómo el profesor organice sus actividades académicas. Si innova en sus estrategias docentes para contemplar mecanismos de atención a la diversidad, el alumno con discapacidad puede integrarse en un modelo educativo inclusivo en todos sus aspectos. Por ello, es interesante pensar el proceso de innovación educativa como una de las claves para la construcción de un entorno educativo inclusivo.

Una ventaja de esta propuesta práctica es que la innovación educativa es un proceso en marcha. Las instituciones y el propio profesorado están inmersos en un proceso de innovación para adaptar sus contenidos y estrategias docentes al modelo de educación por competencias. En la sociedad del conocimiento, el alumno debe desarrollar competencias para ser capaz de buscar, seleccionar y reconstruir por sí mismo los contenidos del conocimiento. El profesor es un mediador y facilitador en estos procesos de entrenamiento de las competencias. Su trabajo se centra más en proponer los escenarios de aprendizaje y prácticas competenciales para los alumnos.

Lo más relevante de este modelo educativo, desde el punto de vista de la inclusión, es que la atención a la diversidad puede incorporarse de manera sencilla en sus bases metodológicas y en sus resultados prácticos. La adaptación de aprendizajes, prácticas y escenarios a las habilidades y competencias individuales de los alumnos es un requisito de este modelo educativo. Por ello, los esfuerzos institucionales para

fomentar todas estas innovaciones educativas ya están teniendo en cuenta la inclusión desde un punto de vista general, puesto que se tiende a un modelo de enseñanza que compagina los recursos tecnológicos para el aprendizaje combinado (*Blended Learning*) y ubicuo, para lograr estrategias de aprendizaje flexibles. En este sentido, el modelo educativo asume la diversidad del alumnado y trata de darle apoyo mediante estrategias de aprendizaje que pueden adaptarse individualmente.

Un estudio sobre el estado de la cuestión en cuando a innovaciones para la educación inclusiva ofrece tres aspectos importantes desde los que ordenar estas iniciativas.

- a) La presencia de recursos tecnológicos como base para garantizar la accesibilidad de los materiales y recursos educativos.
- b) La adopción de estrategias de aprendizaje que garanticen la inclusión de los alumnos con dificultades.
- c) La adopción de estrategias de evaluación flexibles y adaptativas que apoyen el desarrollo de capacidades y competencias, ampliando el espectro y las posibilidades de cada alumno individualmente.

Desde la perspectiva del primer aspecto, las innovaciones en el diseño de materiales en formatos digitales, que pueden transformarse y adaptarse fácilmente desde el texto a lo audiovisual y viceversa, constituyen un paso importante para conseguir la inclusión mediante materiales educativos accesibles (Rodríguez García, Hinojo Lucena y Agreda Montoro, 2017). La formación y asesoría constante a profesores e instituciones para que estas nuevas prácticas, con sus materiales y espacios de trabajo, respeten los criterios de accesibilidad universal es un primer paso para lograr esa educación inclusiva. No es un camino sencillo, pues los aspectos técnicos que hay que contemplar en un documento o en un vídeo educativo para que cumpla con los estándares de accesibilidad universal son muchos y complejos (Crespo Fajardo, 2017).

Sin embargo, en este equilibrio entre las normativas y las prácticas, los requisitos de accesibilidad pueden pensarse como flexibles. El hecho de que los profesores creen materiales educativos en diversos formatos ya proporciona un alto grado de accesibilidad. Simplemente el hecho de que los materiales digitales de un profesor individual en su quehacer diario cumplan al menos con criterios de multimodalidad representacional (Feltrero, 2012) permitirá a todos los alumnos elegir el formato del material y contenidos que más se adecúe a sus habilidades. Progresando en el carácter innovador de la digitalización de materiales y espacios educativos, podemos encontrar propuestas más avanzadas sobre la creación de espacios completos en e-learning (Martínez Suárez, 2016) o, incluso, entornos virtuales (Maciel Arellano et al., 2016).

En cuando al diseño de actividades educativas para la inclusión, las propuestas innovadoras sobre trabajo colaborativo en red y aprendizaje basado en proyectos resultan prometedoras (Campbell y Campbell, 1995; Ogelman y Secer, 2012; Tsuji y Sabat, 2014). El hecho de que los alumnos, de un modo sencillo y en función de los objetivos de un proyecto, puedan repartirse el trabajo según sus habilidades y destrezas, es un

mecanismo para fomentar la inclusión. Y lo logra en dos sentidos. Los alumnos con habilidades diversas encuentran alternativas para no ser excluidos de las actividades del grupo, y el resto de los miembros del grupo comprenden cómo esas personas, pese a sus diferencias, pueden aportar trabajo relevante y necesario para todos los demás (Escarbal Frutos, 2011). De ese modo, la escuela se convierte en un trasunto de las mismas políticas de inclusión que practicamos en otros proyectos sociales (Martín y Verde, 2015).

Finalmente, el diseño de materiales de autoevaluación, para que los alumnos puedan aprender y practicar a su ritmo, es un ejemplo de esta capacidad de adaptación individual de las actuales innovaciones educativas (Torres Pineda, 2013). Las innovaciones educativas de este tipo permiten poner en marcha procesos de flexibilización y diversificación curricular, tan necesarios para garantizar la inclusión y mejorar el rendimiento académico. (Torres Pineda, 2017; Wolfberg, LePage y Cook, 2009). También se fomenta la autogestión de los aprendizajes por parte de los alumnos.

Sin embargo, si hay una parte de la práctica educativa que responde más lentamente a las necesidades de la inclusión, y más aún a las de la propia innovación educativa, es la de los sistemas de evaluación. Las metodologías de evaluación vigentes parecen no estar respondiendo plenamente a la necesidad de innovar, para que los profesores puedan, de manera clara y efectiva, atender las necesidades diversas de sus alumnos. Los principios de equidad e inclusión de todo tipo de alumnos, requiere una revolución en este aspecto de la práctica docente. La evaluación continua es factor importante para la aplicación de las correcciones necesarias para cada alumno, y particularmente para los alumnos con necesidades especiales. Las tecnologías posibilitan muchos modelos de autoevaluación que pueden emplearse en este proceso de retroalimentación individual y con el profesor. De ese modo, también se fomenta el aspecto constructivo de la evaluación frente al carácter punitivo que le suele acompañar en las prácticas tradicionales. Proponemos que el camino práctico para llevar a cabo este cambio educativo sea incidir en crear la conciencia de instituciones, profesores y alumnos para que este cambio metodológico en ciernes incluya también la eliminación de todas las barreras que pueden dificultar el acceso a cualquier tipo de situación de diversidad. La evaluación informativa de las prácticas docentes del profesorado puede ser una política efectiva para crear una cultura de la inclusión a través de la innovación educativa (Guirao Lavela, 2012).

El estudio de la cuestión sobre las relaciones entre la innovación educativa y las políticas de inclusión para personas con discapacidad nos permite afirmar que estas prácticas pedagógicas y docentes son pequeños avances que permiten al alumnado alcanzar sus metas educativas en un ambiente de aceptación efectiva y práctica de la diversidad. Se trata de estrategias de enseñanza avanzada que permiten, paso a paso, la implementación de currículos diversificados de acuerdo a las características, potencialidades e intereses de todo el alumnado. Se favorecen así entornos educativos que permiten la autonomía e integración de todos los alumnos desde su diversidad. Desde la diversidad económica a la cultural y, sobre todo, la diversidad funcional. El trabajo práctico de estimular y evaluar las innovaciones educativas es uno de los caminos a transitar dentro del cambio cultural necesario para crear sociedades inclusivas.

No solo se trata de brindar una educación de calidad, sino también de cambiar las actitudes de discriminación y los sistemas discriminadores, para crear sociedades inclusivas, que respeten y valoren las diferencias y la dignidad de todas las personas por igual.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, M. J. e I. DE ARAOZ (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*, Madrid: Ediciones Cinca.
- APARCIO, M. y MARTÍNEZ, E. (2017). «Accesibilidad universal: sentido normativo e implicaciones en la educación y la práctica profesional», *Revista Española de Discapacidad*, 5 (1): 25-41.
- BULI-HOLMBERG, J. y Jeyaprabahan, S. (2016). Effective Practice in Inclusive and Special Needs Education. *International Journal of Special Education*, 31(1), 119-134.
- CAMPBELL, P. C. y CAMPBELL, C. R. (1995). Peer Involvement: Skills for Involving Non-disabled Peers in the Inclusive Education School. Trainee Workbook. Building Inclusive Schools, Module 5. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED391315>
- CERMI (2017). *Derechos humanos y discapacidad. Informe España 2016*, Madrid: Ediciones CINCA.
- CRESPO FAJARDO, J. L. (2017). Tecnologías para la Accesibilidad Web. *ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación*, (12), 8.
- ESCARBAJAL FRUTOS, A. (2011). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 28(2), 161-179.
- FELTRERO, R. (2012). Igualdad, diversidad y funcionalidad abierta en el diseño de aplicaciones informáticas: hacia una cultura del diseño para todos. *Novática*, (216), 16-21.
- GUIRAO LAVELA, J. M. (2012). *Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva* (<http://purl.org/dc/dcmitype/Text>). Universidad de Murcia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=95776>
- KOZLESKI, E. B., YU, T., SATTER, A. L., FRANCIS, G. L. y HAINES, S. J. (2015). A Never Ending Journey: Inclusive Education Is a Principle of Practice, Not an End Game. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 211-226.
- MACIEL ARELLANO, R., MERCADO MÉNDEZ, R., CORTÉS VELÁZQUEZ, C. y LÓPEZ BARRÓN, A. E. (2016). Impacto de la capacitación docente en ambientes virtuales de aprendizaje como estrategia catalizadora de inclusión tecnológica en el aula. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (17), 86-94.
- MARTÍN, S. G. y VERDE, M. (2015). Inclusión educativa de personas con discapacidad visual a través del trabajo cooperativo y el voluntariado en la digitalización de textos. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6(11), 53-66.

- MARTÍNEZ SUÁREZ, D. M. (2016). E-Learning en la educación universitaria como herramienta para personas con discapacidad auditiva. *Revista Internacional de Tecnologías en la Educación*, 3(1), 19-25.
- NUSSBAUM, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*, Buenos Aires: Katz.
- NUSSBAUM, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*, Barcelona: Paidós.
- OGELMAN, H. G. y SECER, Z. (2012). The Effect Inclusive Education Practice during Preschool Has on the Peer Relations and Social Skills of 5-6-Year Olds with Typical Development. *International Journal of Special Education*, 27(3), 169-175.
- ONU (2018). «Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo» (CRPD/C/20/3). Nueva York. ONU.
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Nueva York. ONU.
- PLETSCH, M. D. y MENDES, G. M. L. (2015). Between Policies and Practices: The Challenges of Inclusive Education in Brazil. *Education Policy Analysis Archives*, 23(27). Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1070371>
- PRING, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*, Madrid: Narcea.
- RODRÍGUEZ, S. y CANO, A. (coords.) (2015). *Discapacidad y políticas públicas: la experiencia real de la juventud con discapacidad en España*. Madrid: Editorial Catarata.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, A. M., HINOJO LUCENA, M. A. y AGREDA MONTORO, M. (2017). Análisis del uso de vídeo-tutoriales como herramienta de inclusión educativa. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, (47), 13-35.
- SLEE, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*, Madrid: Morata.
- TORRES PINEDA, B. (2013). Estrategias de evaluación alternativa para niños con discapacidad en aulas de inclusión. En *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Alicante, 4-6 de septiembre, 2013, 2013, ISBN 978-84-695-8363-0, págs. 1152-1158 (pp. 1152-1158). Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4389178>
- TORRES PINEDA, B. (2017). *Sistema ceda: evaluación alternativa para una enseñanza inclusiva* (<http://purl.org/dc/dcmitype/Text>). Universidad de Oviedo. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129798>
- TSUJI, T. y SABAT, M. C. (2014). Implementación de estrategias de inclusión y aprendizaje colaborativo. *Hologramática*, 20(20), 307-337.
- WOLFBERG, P., LE PAGE, P. y COOK, E. (2009). Innovations in Inclusive Education: Two Teacher Preparation Programs at the San Francisco State University. *International Journal of Whole Schooling*, 5(2), 16-36.

**EDUCACIÓN Y...**  
**LENGUAJE Y LITERATURA**





# 11. Sé feliz aprendiendo. Metodología neuroeducativa para el aprendizaje de la lectoescritura basada en el movimiento – emoción / cognición – movimiento

*Juan Diego Gómez-Escalonilla Torrijos*

SUMARIO:

1. Introducción. 2. Justificación. 3. Motivar para ser felices aprendiendo. 4. Movimiento-emoción / cognición-movimiento. 5. ¿Cómo se comprende el significado?. 6. Lectoescritura inclusiva y creativa. 7. Taxonomía del aprendizaje de la lectoescritura (FPG). 8. Referencias bibliográficas.

## 1. INTRODUCCIÓN

Hablar de investigación e innovación metodológica para el aprendizaje de la lengua a través de la lectoescritura es un tema controvertido, aunque no lo parezca, ya que es ir un poco más allá del aprendizaje del vocabulario, la gramática o las funciones lingüísticas. El lenguaje es más que la suma de las partes. Representa a una sociedad y a una cultura que se transmite, oralmente primero y de forma escrita después, no solo global sino también holística y competencial, es decir, que sirve para comunicar sensaciones, emociones e ideas de forma global e integrada.

La lengua, el lenguaje, evoluciona en relación a las necesidades y usos que se hace de ella en cada época. Tiene la habilidad de dar a conocer y comunicar la sensorialidad y su construcción. Es por ello que el aprendizaje de la lectoescritura debe adaptarse a los cambios y es aquí donde los avances en el conocimiento de las neu-

rociencias aplicadas a la educación, o neuroeducación, nos ayudan a que el alumnado sea feliz aprendiendo como objetivo inequívoco de la mejora de la calidad educativa.

Parece que las evidencias de la necesidad de adaptarse a los cambios introducidos por las neurociencias no son suficientes para convencer a los escépticos que se oponen frontalmente. Se piensa que la educación, en las escuelas, es para aprobar asignaturas o áreas mediante exámenes normalizados y no para «aprender a ser competentes» tal y como se expone en la ley educativa.

Este tipo de sociedad defiende la inmovilidad como algo positivo que aporta valor y además, porque siempre se ha hecho así y es lo que las familias quieren y esperan del sistema educativo.

No se está en contra de que aquello que funciona se mantenga, si no que el lenguaje tiene multitud de recursos expresivos para representar la realidad y su forma de acceder a ella, con el fin de ser feliz aprendiendo.

El lenguaje tiene la capacidad de estructurar las ideas en particular y al pensamiento en general. En definitiva, transmite el significado en cada contexto. En este sentido, la palabra de contenido es la unidad mínima que transmite significado y el punto de partida de este ensayo.

## 2. JUSTIFICACIÓN

La Orden ECD/65/2015 de 21 de enero, en su anexo III sobre orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas expone que uno de los factores clave para enseñar por competencias es despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje del alumnado, lo que implicaría un nuevo papel tanto del alumno como del docente. El alumnado tendría que ser más activo y participativo en su propio aprendizaje. En consecuencia, el docente debe implementar metodologías en el aula que impulsen la motivación por aprender de sus estudiantes, generando en ellos, la necesidad y el impulso por adquirir competencias para adaptarse a entornos cambiantes. Para mantener la motivación hacia el aprendizaje, se ha de proporcionar toda la ayuda requerida para la comprensión del conocimiento y su uso de forma significativa en los diferentes contextos tanto dentro como fuera del aula.

Las metodologías activas y contextualizadas contribuyen a la potenciación de la motivación hacia el aprendizaje. Por alumnos activos entendemos que la metodología debe apostar por la participación e implicación del alumnado en su propio aprendizaje, (ámbitos de la personalidad: cognitiva, motriz, afectiva y social) y en la utilización de lo adquirido a la vida cotidiana. Las metodologías activas se apoyan en el aprendizaje cooperativo, experimental y en la resolución conjunta de problemas y tareas integradas con el propósito de aprender estrategias aplicables a la vida real en contextos simulados en el aula.

En resumen, un enfoque metodológico basado en las competencias clave implica adaptaciones y cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje donde el alumno sea el protagonista, participando activamente en su propio aprendizaje y donde el docente tiene que motivar a los discentes para que se impliquen, siendo curiosos. Este nuevo enfoque tiene que partir desde la lectoescritura ya que vehicula el conocimiento.

### 3. MOTIVAR PARA SER FELICES APRENDIENDO

¿Qué motiva y valora la mente por encima de lo demás? Conocer cómo funciona el cerebro significará ser capaces de ser más eficaces con las estrategias educativas a implementar. Educar significa ayudar a alguien a desarrollar sus potencialidades y competencias, y no en ayudarlo a aprobar un examen estandarizado (Robinson, 2015). Esto solo se puede conseguir con lo que es propio y único de cada persona, nos referimos a la creatividad dentro de la inclusión educativa.

La motivación a nivel psicológico es un proceso mental interno que activa los diferentes sistemas como el hormonal y dirige para mantener una acción en relación a un objetivo con expectativas de éxito. A nivel fisiológico, la motivación incrementa el flujo de sangre en los músculos y en el cerebro aportando tanto glucosa como oxígeno a las mitocondrias que son las encargadas de generar energía, ATP. En ese momento, aumenta el metabolismo y el calor corporal que transmite la energía a través del sistema nervioso a la totalidad del cuerpo (Bueno, 2017). Se puede, entonces, decir que la motivación es esa energía que hace conectarse a las redes sinápticas dando como resultado movimientos corporales o acciones proactivas.

Según la tesis de Torrijos (2017), la felicidad del alumno debe ser un objetivo educativo prioritario para nuestro sistema educativo y en este sentido, el docente tiene que implementar estrategias motivacionales, como la motivación motriz, para su consecución.

Estas estrategias neuroeducativas, basadas en el conocimiento científico sobre el funcionamiento del cerebro, y metodológicas tienen que generar placer, satisfacción... en definitiva, percepción subjetiva de felicidad fruto de la imaginación y creatividad propia de cada alumno. La motivación es un elemento muy importante porque provoca la asociación emoción/cognición para una toma de decisiones que beneficie a cada individuo (Damasio, 2013).

Cuando un niño está inmerso en una tarea donde mueve el cuerpo y gasta energía cognitiva y motriz (motivado motrizmente), está activando la corteza motora del cerebro que maneja los movimientos voluntarios/automatizados y además, el control de las funciones ejecutivas que le permiten programar, la toma de decisiones y anticipar movimientos de personas y objetos.

Cuando no se hace nada, como en los descansos atencionales, el cerebro no está centrado en una sola cuestión y en consecuencia, tiene activas más redes neuronales para estar alerta y anticiparse ante una situación imprevista. Es decir, que cuando parece que estamos distraídos o incluso durmiendo, el cerebro sigue activo y esto

facilita tanto la consolidación de todos los aprendizajes anteriores como la creatividad porque está en disposición de establecer asociaciones entre los elementos que en un primer momento no existían ninguna relación. La mente funciona como un todo integrado y no por partes aisladamente que se suman.

El movimiento corporal con gasto energético, motivación motriz (Torrijos, 2017), repercute sustancialmente en la eficacia y eficiencia del cerebro tanto en el ámbito cognitivo y motor como en el socio-afectivo. El movimiento corporal con gasto energético favorece la motivación y es una estrategia útil para aprender y memorizar ya que lleva aparejado un estado emocional positivo, placer y la percepción subjetiva de felicidad. La felicidad está muy relacionada con la percepción subjetiva y personal del sentimiento de satisfacción y es por ello que no deberíamos confundirla con las emociones, aunque están relacionadas (Torrijos, 2017).

«Las emociones son patrones de comportamiento que se desencadenan automáticamente» (Bueno, 2017). Ante esta situación, se desencadena un cambio fisiológico para dar respuesta y adaptarse rápidamente al contexto con las máximas garantías de éxito. Las emociones parten de la amígdala y encienden activando el sistema hormonal como consecuencia. Entonces, a la vez, activa al denominado cerebro racional que comprende el significado de la situación, a través de las funciones ejecutivas, inconscientemente.

«Los sentimientos constituyen la racionalización de las emociones una vez que somos conscientes de ellas» (Bueno, 2017). Sobre estas, influyen el contexto social y el cultural en el que están asentados los sistemas de referencia, hábitos y costumbres.

En el momento que la amígdala es activada, tanto por un *input* interno como externo, esta transmite, a la vez, la información al sistema hormonal y al hipocampo para hacer consciente a la mente y en consecuencia, tomar decisiones adecuadas. Entonces, se hace consciente la emoción que activó a las hormonas y se hace consciente la acción automatizada desencadenada y en este justo momento, entre el impulso y la acción es donde el individuo puede reconducir la respuesta voluntariamente o inhibirla.

El cerebro asocia esa emoción con algo positivo, ya que obtiene placer, o con algo negativo porque le es perjudicial. Según los estudios de Ballarini (2016), esta asociación es tan fuerte que facilita el aprendizaje posterior durante más o menos unos 30 minutos. Según afirma Bueno (2017), el cuerpo está en un estado de felicidad subjetiva fruto de una experiencia placentera que, además, le hace ser más optimista. El aprendizaje basado en la alegría y la sorpresa fortalece las redes neuronales haciendo que el cerebro sea más eficaz, eficiente al mismo tiempo que experimenta placer.

#### **4. MOVIMIENTO – EMOCIÓN / COGNICIÓN – MOVIMIENTO**

Las neuronas disponen de ramificaciones que van cambiando con el paso del tiempo, es decir, unas nuevas se crean y otras se destruyen, al igual que pueden aumentar y disminuir de tamaño (Seung, 2012).

En definitiva, gran parte es debido a la genética que predispone, y otra parte a la actividad neuronal, ya que mediante actividad eléctrica y química la información o conocimiento viaja por estas ramificaciones de una neurona a otra. Además, hay evidencias de que la actividad neuronal codifica tanto el pensamiento, como los sentimientos, las percepciones, las experiencias sensoriales, y que puede producir los cambios en las conexiones anteriormente mencionadas (Schacter, 1999). El cerebro es una red que se modifica a sí misma y a esto es a lo que se llama plasticidad cerebral.

Sin embargo, si estamos programados para el cambio constante ¿por qué podemos observar la resistencia al cambio de las personas? La resistencia al cambio o paradoja de la plasticidad significa «la ley del mínimo esfuerzo», es decir, que el cerebro siempre elegirá la forma más fácil de hacer una actividad o tarea utilizando para ello los automatismos adquiridos, como son los hábitos y las costumbres, ya que son los que con mayor probabilidad emplearán el menor gasto energético. Y a partir de ahí, del hábito y de la costumbre, se construye un reforzamiento neuronal y una evocación más eficiente y eficaz de lo vivido y repetido habitualmente en la vida cotidiana.

La neurociencia ha demostrado que colaborar con otras personas, compartir tareas integradas y experiencias satisfactorias para el grupo es un factor esencial en la percepción de un estado de felicidad. Otra forma sería cambiar el contexto, ya que obligaría a adaptarse nuevamente y, por tanto, a crear nuevas conexiones. Para mejorar los procesos de aprendizaje hay que exponerle a situaciones de aprendizaje diferentes y novedosas, cognitiva y emocionalmente hablando, y en esta dirección, la actividad física aeróbica hacia el umbral anaeróbico, mejora la plasticidad y actividad cognitiva porque oxigena el cerebro y le hace gastar energía mediante el consumo de glucosa. A esto nos referimos cuando hablamos de movimiento corporal con gasto energético. En otras palabras, mover el cuerpo gastando energía física y mental de forma vigorosa y aeróbica, permite que el sistema endocrino vierta hormonas y neurotransmisores que llegan al cerebro, provocando la percepción subjetiva de felicidad. Los psicomotricistas (Le Boulch, 1984; Ajuriaguerra, 1977; Vayer, 1977 y Acouturier 2004) entre otros, ya señalaban la unión del binomio cognición–movimiento aclarando que no existiría movimiento voluntario sin un proceso cognitivo consciente previo. La neurociencia lo está asociando con las emociones, por lo que todo señala hacia una relación indisoluble entre movimiento–cognición/emoción–movimiento con influencia positiva sobre el aprendizaje y la memorización, que da como resultado otro movimiento.

Por último, hemos de hacer referencia a los estudios de Sarver y Rapport (2005), que concluyeron que el movimiento, de los niños objeto de estudio, tenía un propósito inconsciente que era aprender, y por tanto, que se aprendía mejor en movimiento.

## 5. ¿CÓMO SE COMPRENDE EL SIGNIFICADO?

Según la teoría de la hipótesis del lenguaje del pensamiento, las palabras están compuestas por dos partes: la primera es el significante, el símbolo abstracto sobre el

que se asienta por asociación, y el significado al que se refiere en el mundo real. Dicho de otra forma, el símbolo no tiene más significado que la representación mental de esa cosa, es una asociación simbólica y contextualizada. Sin embargo, este planteamiento válido para edades tempranas fue superado tras las aportaciones de Saussure y las nuevas investigaciones provenientes de la neurociencia nos dicen que el significado de las cosas no está en el mundo exterior sino en la capacidad de crear conexiones sinápticas y establecer redes neuronales capaces de extraer el significado de nuestra mente después de la percepción sensorial. Y de este enfoque emanan los paradigmas de la simulación encarnada y de la imaginación mental con los que Bergen (2013) está en consonancia, ya que sus propios estudios así lo avalan.

La Simulación Encarnada hace referencia a que el significado no puede estar al margen de las experiencias vividas, por lo que cuerpo y mente forman parte del mismo sistema. Además, el significado estaría directamente relacionado con las experiencias personales y culturales de cada sociedad. Entonces, «para entender el lenguaje, tal vez, simulemos en la mente lo que sería experimentar las cosas que el lenguaje describe» (Bergen, 2013).

Simular sería recrear experiencias en la mente; la evocación de imágenes mentales asociadas a un significado o varios según el contexto sin que tenga por qué mediar una conducta observable. Por ejemplo, ser capaz de ver algo en la mente sin que lo perciban los ojos y el oído, y ser capaz de actuar sin que se mueva el cuerpo. La mente especula un posible futuro basado en experiencias pasadas personales y su combinación.

Según señala la teoría de las neuronas espejo, el cerebro activa las mismas áreas y zonas cerebrales tanto cuando interactúa con el medio como cuando observa o imagina el movimiento. En definitiva, «el cerebro utiliza para simular percepciones y acciones, sin realmente percibir ni actuar» utilizando las mismas conexiones sinápticas en ambos casos (Bergen, 2013). El significado se produce porque recreamos la experiencia de lo que vemos, oímos, leemos e incluso las emociones de los demás. Por lo tanto, no se trataría solo de una activación por asociación símbolo–significado sino que además, de una reconstrucción de la percepción y acción de una experiencia vivida.

Uno de los experimentos que posiblemente demuestra la existencia de la teoría de la imaginación mental es aquel que muestra una *flashcard* girada 180° y es mostrada durante menos de un segundo para evitar su lectura. Se demostró que el cerebro evoca una imagen mental de lo visto, que no se ha leído, y gira el objeto para ver si coincide con el guardado en la memoria. Esto es la intuición y es inconsciente (Punset, 2014).

Cuando hablamos de significado y de comprensión, la visión es esencial y es por esto que utilizamos la simulación visual, para recordar y clasificar tanto las percepciones del mundo real como lo abstracto o aquello que no está presente. Vinculado con el aprendizaje, la asociación fonema-pictograma-grafema se percibirá mejor cuando mantiene sus características en el espacio y en el tiempo. Esto quiere decir que, si imaginamos un objeto azul, y a continuación se nos pone ese objeto azul delante, lo percibiremos antes que si no tuviéramos de ese objeto ninguna imagen,

ya que entonces estaríamos hablando de una sensación o imaginación que es la mezcla de recuerdos.

En ese momento, cuando leemos u oímos hablar evocamos visualmente una simulación encarnada y es de esta forma como parece que se adquiere de forma natural y automática el significado. En estas simulaciones se activan las llamadas «perspectivas canónicas» que es la perspectiva que mejor representa al objeto para ser reconocido en función de la información disponible, es decir, la perspectiva del experimentador inmerso, tanto como observador externo como participante (Bergen, 2013, pp. 98-99). El tipo de perspectiva adoptada en la simulación está, también, en función del interés o información disponible de lo que estamos leyendo o escuchando. Por lo tanto, la visualización de una escena en la vida real permite a la persona simular estar presente, viviendo la experiencia en primera persona porque adopta un punto de vista que le aporta más información.

Por otro lado, mediante las neuronas espejo comprendemos el lenguaje no verbal, el movimiento, realizando simulaciones motoras, ya que en la imitación de una conducta se utilizan las mismas neuronas que controlan la acción. Esta también es una razón por la cual simular con cosas concretas es más fácil que con cuestiones abstractas.

El vocabulario y la gramática reconstruyen la realidad en la mente y son las responsables de las simulaciones como observador o participante. La gramática delimita el significado de las palabras aisladamente, aporta su propio significado y regula el cómo simular la perspectiva y el contexto y cultura en el que se enmarca define con exactitud el total del significado, aunque pueden surgir ambigüedades según experiencias personales.

En la comprensión de una oración, la mente va haciendo predicciones razonables gradualmente para interpretar y anticiparse a los acontecimientos y en muchas ocasiones, se inventa la predicción aportando información errónea de otras experiencias. Esto quiere decir que «la simulación es efímera» (Bergen, 2013, p. 180) y se reconstruye constantemente con la información nueva que contradice sus suposiciones. Además, tendemos a mirar las cosas que pueden parecerse a lo que oímos incluso cuando la frase es en negativo ya que activamos simulaciones con su significado en positivo que luego se descartan.

La comprensión del lenguaje está en función de las experiencias personales y del uso del cuerpo según cada cultura. Para aprender una lengua hay que entender el significado de cada forma de hablar y expresarse, y de ser capaz de dividirlo en partes significativas que tengan significado en la lengua materna. En cierta forma la configuración gramatical y semántica de una lengua obliga a categorizar y construir frases de una forma diferente a otras lenguas, por lo que la lengua materna, la L1, dirige la forma de pensar; en consecuencia, conocer una lengua significa comunicar significados contextualizados.

## 6. LECTOESCRITURA INCLUSIVA Y CREATIVA

Para el aprendizaje de la lengua castellana, históricamente se han venido utilizando diferentes métodos. El método donde se aprende la lectoescritura a partir de



unidades más pequeñas como son las letras del alfabeto. El método fonético donde lo importante no es la grafía en sí, sino el fonema, es decir, el aprendizaje de las letras mediante su sonido. El método silábico donde primero se enseña las vocales, después las consonantes para finalmente unir las en sílabas.

Sin embargo, en el s.XVII, Ovidio Decroly pensó que la enseñanza de la grafía debía ir acompañada de una imagen y un sonido. Entendía que la palabra era la unidad mínima que transmitía significado completo y que los niños percibían el mundo de forma global y no por partes.

Por último, surgió el método ecléctico donde se entiende que no existe un método único para aprender la lectoescritura y que la mezcla de los anteriores favorecía el proceso de aprendizaje lectoescritor. Sin embargo, en la lengua inglesa el aprendizaje lectoescritor es algo diferente. Existen 5 métodos que son los más usados.

El método *Emergent literacy* o lectoescritura emergente se basa en el aprendizaje mediante la exposición de textos globales sin una enseñanza explícita ni directa del vocabulario, ni de la gramática, ni de las funciones lingüísticas. Postula que de forma deductiva, el discente establece las conexiones y patrones necesarios para después ser capaz de aplicarlo porque el texto le proporciona el significado global de forma comunicativa.

El método *Language experience approach* o experiencia del lenguaje se basa en el aprendizaje del significado a través de la construcción de oraciones relacionadas con las experiencias propias de cada alumno. En la práctica, se parte de palabras escritas en tarjetas que colocadas en el orden correcto comunicarían sensaciones, emociones e ideas.

En cuanto al método *Key words* o palabras clave de contenido, la lectoescritura se adquiere a nivel de palabra. Mediante *flashcards* se genera la asociación pictograma-grafema. La utilización de palabras clave de contenido reforzará la asociación de ideas y así, se cimentará oralmente las bases para afrontar la lectura de textos y su escritura.

Los dos últimos métodos son fonéticos. El *Phonic method* o método fonético se basa en las relaciones entre los grafemas y los fonemas. Se enseña a partir de los sonidos de las letras y su combinación. El método *Jolly phonics* parte del anterior pero profundiza en las relaciones internas para aprender los 42 sonidos principales y los dígrafos.

Entonces, ¿cuándo empezar a enseñar a leer y a escribir?

Según Mora (2013), alrededor del 40% de los niños de 5 años no tienen la madurez suficiente como para aprender a leer. Si les obligamos, estaremos generando, inconscientemente por asociación, una emoción negativa y no algo placentero. Las áreas 28 y 44 de la corteza parietal posterior y la temporal superior son áreas primordiales para transformar el grafema en fonema. Cuando el discente no tiene la madurez suficiente, leerá con dificultad. Entonces, el cerebro para dar una respuesta adaptativa con expectativa de éxito intentará conectar otras áreas no especializadas a este objetivo y esto genera un enorme esfuerzo y frustración tanto del docente como del aprendiz. Para aprender, hay que hacerlo con placer, disfrutando cada momento del aprendizaje y es por ello que, tiene que estar motivado.



Aprender la lectura con placer se logra a partir de los 6 – 7 años porque las áreas citadas anteriormente ya han terminado de formarse y las redes neuronales también, ya que los axones ya están recubiertos de mielina para que el impulso se transmita con nitidez. Para Mora, si se empieza la lectura a partir de los 6 años motivando y con placer, el niño lo aprenderá en menos de un mes.

El currículo es abierto y flexible y mediante la investigación – acción, el docente puede incorporar adaptaciones y modificaciones metodológicas para ajustarse a la diversidad del alumnado.

Los estudios neurocientíficos hay que tenerlos en cuenta para desarrollar metodologías adecuadas y ajustarlas a estos procesos de desarrollo neuronal y es por ello que, se hace necesario una adaptación de la Taxonomía de Bloom al ámbito del proceso lectoescritor desde la comprensión y expresión oral a la comprensión y expresión escrita.

## 7. TAXONOMÍA DEL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA (FPG)

La taxonomía de Bloom es una de las estrategias más utilizadas para estructurar y comprender el proceso de adquisición del conocimiento. Clasifica los procesos cognitivos desde lo más sencillo o lo que primero sucede a lo más complejo o aquello que es consecuencia del anterior.

*Recordar – comprender – aplicar / analizar – evaluar – crear (Bloom, 1956).*

Aunque está vinculada con el dominio cognitivo de los procesos de aprendizaje, no es directamente aplicable a las actividades y tareas que habitualmente se realizan en el aula para la adquisición de la lectoescritura de forma inclusiva y creativa. Es por ello que, la siguiente Taxonomía se adapta mejor a estos procesos metódicos del aprendizaje basado en el conocimiento neurocientífico. Para Joaquín Fuster, todas las redes neuronales se generan por asociación y vivencias relacionandas.

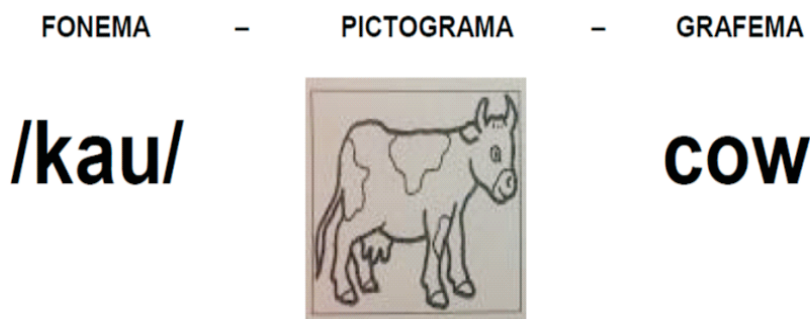


Figura 1. Fonema-pictograma-grafema

## Justificación Didáctica: Lectoescritura

### **TAXONOMÍA DEL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA** (Torrijos, 2018)

(La palabra de contenido es la unidad mínima con significado)

1- <b>IDENTIFICA:</b>	Asociación: Fonema - Pictograma	-> Comprensión oral.
2- <b>RECONOCE:</b>	Asociación: Pictograma – Fonema	-> Expresión oral.
3- <b>COMPRENDE:</b>	Asociación: Grafema – Pictograma	-> Comprensión escrita.
	Pictograma – Grafema	-> Comprensión escrita.
	Grafema – Fonema	-> Lectura comprensiva.
4- <b>APLICA:</b>	Asociación: Fonema – Grafema	-> Expresión escrita.
5- <b>CREA:</b>	Asociación: Fonema – Pictog./Grafema	-> Expresión escrita creativa
6- <b>INFIERE:</b>	Asociación: FPG	-> Comprensión y expresión oral y escrita

*Sé feliz aprendiendo: Metodología neuroeducativa para el aprendizaje de la lectoescritura basada en el Movimiento – Emoción / Cognición - Movimiento*

Figura 2. Taxonomía del aprendizaje de la lectoescritura

La secuencia de actividades significativas que proponemos se ajustará a estos postulados realizándose a través de la asociación de ideas y serán los siguientes:

1. **IDENTIFICA:** (FONEMA – PICTOGRAMA). Asociación de una pronunciación con significado a una imagen que se muestra en una tarjeta. Tarea: (comprensión oral). El docente pronuncia el nombre de una imagen y los discentes la buscan moviéndose por el espacio.
2. **RECONOCE:** (PICTOGRAMA – FONEMA). Asociación de una imagen que se muestra en una tarjeta con su pronunciación. Tarea: (comprensión y expresión oral). Un discente pronuncia el nombre de una imagen y otros discentes la buscan moviéndose por el espacio.
3. **COMPRENDE:**
  1. (GRAFEMA – PICTOGRAMA). Asociación de una palabra escrita que se muestra en una tarjeta con su significado en una imagen. Tarea: (comprensión escrita). El docente muestra una palabra escrita y el discente busca la imagen asociada moviéndose por el espacio.
  2. (PICTOGRAMA – GRAFEMA): Asociación de una imagen que se muestra en una tarjeta con la palabra escrita con el mismo significado. Tarea: (comprensión escrita). El docente muestra una imagen y el discente busca la palabra escrita asociada moviéndose por el espacio.

3. (GRAFEMA – FOMENA): Asociación de una palabra escrita en una tarjeta con su pronunciación. Tarea: (lectura comprensiva). El docente muestra una palabra escrita y el discente evoca el significado y la pronuncia.
4. **APLICA:** (FONEMA – GRAFEMA). Asociación de una pronunciación con una tarjeta con la palabra escrita con el mismo significado. Tarea: (expresión escrita). El docente pronuncia una palabra escrita y el discente busca la palabra escrita asociada moviéndose por el espacio. Entonces, se expresa oralmente incluyendo la palabra en una oración ayudado por el docente. Finalmente, escribe la oración contextualizada en su cuaderno.
5. **CREA:** (FONEMA – PICTOGRAMA / GRAFEMA). Asociación de una pronunciación con una tarjeta con la imagen o la palabra escrita con el mismo significado. Tarea: (expresión escrita creativa). El docente guía las producciones de los discentes para la creación de descripciones y cuentos estructurados fruto de su imaginación y creatividad. Posteriormente, los discentes leerán los textos para dibujar lo que describen, los alumnos responderán oralmente pregunta sobre ellos e interpretarán a los personajes que ellos mismos han creado.
6. **INFIERE:** (FONEMA – PICTOGRAMA – GRAFEMA). Asociación de una pronunciación con una palabra escrita con significado y viceversa. El discente es capaz de abstraer y representar mentalmente evocando experiencias tanto para simular y crear individualmente como para su inclusión en cooperación. Tarea: (comprensión y expresión oral y escrita). El discente es capaz de transferir sus aprendizajes a situaciones análogas. Entiende lo que escucha y lo que lee comprensivamente para contestar con adecuación, coherencia y cohesión de forma oral y escrita donde el docente es un guía neuromotivador.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJURIAGUERRA, J. (1977). *La escritura del niño*. Barcelona: Laia.
- ANDERSON, L.W. and D. KRATHWOHL (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a rebition of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Lognam: New York.
- BALLARINI, F. (2016). REC: *¿podemos manipular el cerebro?* Barcelona: Debate.
- BARTON, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of lassif language*. Oxford: Blackwell.
- BERGEN, B. (2013). *El cerebro y el lenguaje: de las palabras a los hechos*. Barcelona: RBA Divulgación serie psicología.
- BLAKEMORE, S. J., FRITH, U. (2011). *Cómo aprende el cerebro*. Barcelona: Ariel.
- BLOOM, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the lassification of educational goads*. Hardcover: Lognam group UK.

- BUENO, D. (2017). *Neurociencias para educadores*. Barcelona: Octaedro.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Fluir: Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairos.
- DAMASIO, A. (2013). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Destino.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Editorial Santillana – Unesco.
- FORÉS, A. y LIGIOIZ, M. (2009). *Descubrir la neurodidáctica*. Barcelona: UOC.
- LE BOULCH, J. (1984). *Desarrollo psicomotor del nacimiento a los seis años*. Madrid: Doñate.
- LEDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel Planeta.
- MARTINEZ-CONDE, S. y MACKNIK, S.L. (2010). *Los engaños de la mente*. Barcelona: Ed. Destino.
- MC. GUINNESS, D. (1997). *Why our children can't read and what we can do about it*. New York: The free press.
- MORA, F. (2011). *¿Cómo funciona el cerebro?* Madrid: Alianza.
- MORA, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza.
- ORTÍZ, T. (2009). *NeuroCiencia y Educación*. Madrid: Alianza.
- PUNSET, E. (2005). *El viaje a la felicidad*. Barcelona: Ed. Destino.
- RIZZOLATTI, G., (2005). *Agarrando las intenciones de los demás con el propio sistema de neuronas espejo*. *PloS Biol* 3 (3): E79. Doi: 10.1371 / journal.pbio.0030079.
- ROBINSON, K. (2012). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Conecta.
- ROBINSON, K. (2016). *Escuelas creativas*. Barcelona: Debolsillo Clave.
- SCHARTER, D. (1999). *En busca de la memoria: el cerebro, la mente y el pasado*. Barcelona: Ediciones B.
- SARVER, D.E., RAPPORT, M.D., KOFLER, M.J. et al. (2005). *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, p. 1219. Doi:10.1007/s10802-015-0011-1.
- SELIGMAN, M. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Edición B.
- SEUNG, S. (2012). *Conectoma*. Barcelona: RBA.
- SOUSA, D. (2014). *Neurociencia educativa: mente, cerebro y educación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- TORRIJOS, J.D. (2017). *Motivación Motriz. Una estrategia neuroeducativa para la mejora de la participación activa del alumnado en su aprendizaje y generar percepción subjetiva de felicidad* (tesis doctoral). UCJC, Madrid.
- VAN DIJK, T. And KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic press.

## 12. ¿Qué tipo de libro-álbum escogen madres y padres? Sexo del protagonista y adversarios

*Marta Larragueta Arribas*

SUMARIO:

1. Introducción. 2. Objetivos. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Discusión. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

### 1. INTRODUCCIÓN

La literatura infantil y juvenil se ha ganado su espacio en el mercado editorial español por derecho propio: actualmente representa el tercer subsector con mayor facturación y ha registrado una subida del 17.7% en 2016 respecto al 2015, con un total de 9317 ISBN inscritos, frente a los 7.919 ISBN concedidos en el año anterior (Observatorio de la Lectura y el Libro, 2018). También hay un aumento del 0.4% en el volumen de ejemplares editados en 2016 respecto al año anterior, alcanzando los 51.6 millones, que suponen un 23% del total del sector editorial; estas cifras suponen una tendencia positiva comparadas con el descenso del 0.6% que se registró en la totalidad del sector (Federación de Gremios de Editores de España, 2016).

Dentro del mercado infantil y juvenil, el libro-álbum lleva años ganando peso y su presencia se multiplica tanto en la esfera pública, en contextos de educación formal y no formal, como en la esfera privada de los hogares españoles. Se trata de un formato que ha ido conquistando los estantes de bibliotecas y librerías, quizás en parte por el atractivo de unas ilustraciones que ocupan la mayoría de la página y también por un formato que habitualmente presenta grandes dimensiones. Por estos y otros motivos, el libro-álbum se postula como un objeto literario de interés a la vez para

público e investigadores. Esto sucede gracias a su narrativa multimodal que combina varios códigos generando una relación entre texto e imágenes, junto con otros elementos, de gran potencia semiótica y que ha sido ampliamente estudiada (Nikolajeva y Scott, 2006; Nodelman, 1988; Salisbury y Styles, 2012; Zарапаín y González, 2010).

El libro-álbum, además, ha sido utilizado como herramienta educativa en diferentes ámbitos y esto ha favorecido también una amplia investigación en esta línea, tanto para comprender las respuestas lectoras como para introducir la alfabetización visual en las aulas (Arizpe y Styles, 2016; Pantaleo, 2016). Sin embargo, no es sencillo encontrar el mismo volumen de publicaciones en lo referente a qué tipo de obra genera un mayor interés en el público que la recibe. El libro-álbum se caracteriza por una amplia variedad de elementos, con mayor o menor peso en su definición idiosincrática, que pueden inclinar la balanza en el delicado terreno de los gustos y las preferencias; pero se trata, este, de un terreno todavía poco explorado por la comunidad académica, por lo menos en lo que a literatura infantil ilustrada se refiere. Que existen obras que tienen mejor acogida que otras es algo innegable, y podríamos fijarnos en el número de ejemplares vendidos o los premios y reconocimientos recibidos, pero sería sin duda una postura demasiado naïf y simplista. Por ello, quedan todavía muchas cuestiones en el aire: ¿qué guía las decisiones de los consumidores y de los usuarios, ya sea en librerías o en bibliotecas? ¿Existe una serie de criterios claros a la hora de seleccionar o rechazar un libro-álbum? ¿Por qué unas obras triunfan más que otras y son recomendadas por mediadores y organizaciones especializadas?

### **1.1. Literatura infantil: territorio de adultos**

En 1984 Jacqueline Rose sentó los principios de un debate que se ha venido perpetuando y evolucionando en diversas direcciones, poniendo el foco en la relación entre el adulto, la literatura infantil y el niño. La discusión parte de la premisa de que se trata de un discurso no escrito para satisfacer las necesidades y los intereses del público infantil, sino las de los propios adultos a través de la perpetuación de la imagen que estos tienen de la infancia (Rose, 1984). Desde entonces, esta polémica ha sido analizada desde diversas perspectivas, alcanzando obviamente conclusiones variadas y muchas veces divergentes (Beauvais, 2013; Nikolajeva, 2010; Nodelman, 2008). Se trata, a día de hoy, de una conversación abierta y, sea cual sea el planteamiento, totalmente necesaria como punto de partida para comprender el rol del adulto en la literatura infantil.

Ampliando un poco el plano, nos planteamos las complejas interacciones entre los agentes que se mueven en el *campo de fuerzas* que caracteriza el campo literario, un sistema jerarquizado donde cada obra, cada evento, cada acción realizada se debe interpretar como una *toma de posición* (Bourdieu, 1990). ¿Qué relación tiene

esto con el género literario que centra nuestra investigación? Sin duda, se trata de una teoría, junto con la de los polisistemas (Even-Zohar, 1990), que nos ofrece las herramientas y el lenguaje para entender las complejas interrelaciones entre lo que se escribe, se publica, se vende y se premia, y lo que no. La canonicidad entendida como un producto que se construye, al igual que el valor de la obra, y que por tanto no puede considerarse como algo inherente a la propia obra.

¿Y cuál es el rol que juega el adulto en el sistema o sub-campo de la literatura infantil entonces? Se trata de una pregunta de difícil respuesta por la propia complejidad del sistema. Los adultos son escritores, editores, libreros, bibliotecarios, consumidores... controlan la producción, la distribución y el consumo de obras infantiles, e incluso podríamos discutir sobre su rol en la recepción. Existe amplia investigación sobre ello, particularmente interesada en el papel de estos mediadores tanto en la promoción de la literatura como en la interpretación de las obras (Beckett, 2012; Chambers, 2011; Ewers, 2009; Nodelman, 2008). Sin embargo, queda todavía mucho por investigar en el campo de los movimientos y decisiones detrás de la perpetuación de unas obras y la desaparición de otras. El rol de los adultos en ese espacio es indiscutible y es imprescindible estudiarlo teniendo en cuenta las complejas y no siempre visibles relaciones que conforman la literatura infantil (Minguez-Lopez, 2015). Por ello se plantea en este trabajo, como parte de una tesis doctoral en curso, el análisis de algunos de los criterios subyacentes a las preferencias de las familias en relación con el libro-álbum infantil.

## **1.2. ¿Qué se sabe sobre las preferencias de las familias?**

Una gran parte de las investigaciones sobre qué tipo de libro complace mejor las predilecciones de los adultos están centradas en el ámbito educativo. Las obras infantiles se ven como una potente herramienta pedagógica que puede ser de gran utilidad para docentes de diversas etapas; por ello existen varios proyectos que buscan ayudar al profesorado en la selección de los títulos más adecuados para satisfacer sus objetivos didácticos (Beck y McKeown, 2001; Larragueta y Ceballos-Viro, 2018). Sin embargo, en estas investigaciones se suele perder de vista el criterio literario y la prioridad suele ser la adquisición de vocabulario o el aprendizaje de otras lenguas; prueba de ello es que uno de los elementos que se ha venido analizando de manera constante ha sido la complejidad del texto (Anderson, Anderson, Shapiro, y Lynch, 2001; McGee y Schickedanz, 2007; Schwarz et al., 2015). Por otro lado, existen también trabajos que buscan ofrecer recomendaciones y pautas de selección que no están tan claramente dirigidos a los docentes (Cerrillo Torremocha, 2007; Colomer, 2002).

Sin embargo, sigue siendo escasa la investigación en esta línea en relación a padres y madres. Las familias son agentes primarios en la mediación entre los niños y la literatura; suelen ser las responsables de las obras que entran en casa y, por tanto,

a las que los pequeños tienen acceso más allá de las bibliotecas escolares. Es posible que la opinión de los jóvenes lectores tenga cierta influencia en la selección de libros en bibliotecas o librerías, pero sería demasiado osado creer que las preferencias de sus progenitores no juegan un papel primordial. Pero, ¿sabemos cuáles son esas preferencias? ¿Qué criterios guían a las familias para escoger o rechazar una obra?

Algunas investigaciones se han aventurado a estudiar este ámbito y han obtenido resultados interesantes. Mary Ann Dzama y Robert L. Gilstrap realizaron un estudio en 1985 en el que contaron con la participación de hasta 157 familias, las cuales afirmaron que las ilustraciones y las preferencias de su propia infancia eran factores que influían de manera regular en la selección de libros de literatura infantil para sus hijos. Otras publicaciones han llegado a establecer un detallado orden de elementos aparentemente decisivos en la selección: la temática, los intereses de los propios niños, la estética, la familiaridad, el valor educativo, la dificultad de la obra, los intereses de los padres y los valores transmitidos (Anderson et al., 2001); sin embargo, esta y otras investigaciones (Heath, 1982; Kucirkova, Messer, y Whitelock, 2013) contaban con una muestra demasiado limitada como para permitir cualquier tipo de generalización.

Recientemente Laura Wagner (2017) ha publicado un trabajo de interés en el campo que nos ocupa, utilizando un corpus de libros-álbum de hasta 87 títulos distintos y contando con 149 familias a las que se les pedía que emitiesen una valoración basada en sus preferencias y otra basada en las que consideraban podrían ser las preferencias de sus hijos. En sus conclusiones destaca la influencia de factores como la fecha de publicación y la popularidad de la obra, para los adultos, y el género, en las presunciones de preferencias de los niños; también destaca la importancia de la capacidad lectora de los pequeños y la complejidad de los textos.

Nuestro proyecto está en estrecha relación con este estudio, aunque trabaja con un corpus de obras que responde a criterios de selección que difieren de los de Wagner; en nuestro caso, de hecho, se trata de libros que no son excesivamente conocidos por los participantes, por lo que se evita que sus valoraciones estén influidas por un sesgo de reconocimiento de canonicidad.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es el de analizar la influencia de determinados elementos narrativos en preferencias de las familias en relación con el libro-álbum infantil. Para lograrlo, se establecen unos objetivos específicos que contribuirán a entender mejor algunos factores que pueden afectar esas preferencias:

- Estudiar las diferencias entre las preferencias de padres y madres.
- Estudiar la influencia del sexo del hijo/a en las preferencias de las familias.



- Estudiar la posible influencia del sexo del protagonista y/o la presencia de adversario en las preferencias de las familias.

### 3. METODOLOGÍA

Este trabajo se ha llevado a cabo en tres fases. En primera instancia se realizó la selección de obras para conformar el corpus que serviría como base para estudiar las preferencias de las familias; en segundo lugar, se llevó a cabo la recogida de datos con los sujetos, procediendo al diseño del instrumento para ello. Finalmente, una vez recogidos todos los datos, se procedió al análisis de las respuestas recibidas, tratando de ver su posible relación con las características de los libros.

#### 3.1. Selección y categorización de las obras

El objetivo de la selección de las obras era el de permitir un acercamiento al estudio de posibles tendencias en el sector editorial español de libro-álbum en los últimos años. Teniendo en cuenta el alto volumen de títulos publicados anualmente, resultaba imposible analizar la totalidad de las obras, por lo que se tomó la decisión de trabajar con un corpus cuyo valor hubiera sido reconocido, o establecido, por organizaciones especializadas en el ámbito de la literatura infantil<sup>1</sup>. Se consultaron premios, revistas y organizaciones que publicasen sus selecciones y recomendaciones anualmente y que tuvieran cierta tradición por venir haciéndolo desde hace años; además, se buscaba que fueran fuentes habituales de consulta entre los mediadores, de manera que sus recomendaciones llegasen al público y tuvieran un potencial impacto. Buscando cierto consenso en la valoración positiva de las obras, se estableció que formarían parte del corpus aquellas que hubieran sido premiadas por al menos dos de las organizaciones seleccionadas, entre 2000 y 2017 (franja temporal en la que se decidió centrar nuestra investigación). Además, para poder estudiar tendencias en el campo del libro-álbum español, el autor y/o el ilustrador, debían ser de esta nacionalidad.

Una vez realizado el trabajo de recolección de datos y cotejo, se conformó un corpus de 69 obras, de 98 autores e ilustradores y 29 editoriales distintas. Tras consultar la tremendamente amplia literatura existente en relación a las características del libro-

---

<sup>1</sup> Las fuentes utilizadas fueron: Banco del libro, Fundalectura, Premio Internacional Compostela, Premio Lazarillo, Premio Internacional Edelvives, Premio A la orilla del viento, Premio Internacional de Ilustración SM, Libros mejor editados (MECD), Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil, Canal Lector, CLIJ, IBBY México, White Ravens, Club Kiriko, Fundación Cuatrogatos, Rosa Sensat. «Concurso Internacional de la Biblioteca Insular de Gran Canaria, Premio Apila, IBBY Chile y Premio Destino Apel•les Mestres».

álbum (Colomer, 2002; Duran, 2009; Lluch, 2010; Moebius, 1986; Nikolajeva y Scott, 2006; Nodelman, 1988; Salisbury, 2014; Sipe, 2001; Vásquez Rodríguez, 2014; etc.), se analizaron y categorizaron los libros que componen el corpus.

Finalmente, se procedió al diseño del instrumento que se utilizaría para la recogida de los datos relativos a las opiniones de las familias. Para este instrumento se seleccionó una muestra de 20 libros-álbum del total de las 69 obras que componen el corpus, tratando de que todas las posibles características consideradas estuviesen igualmente representadas; en los casos en los que ese equilibrio no fue posible por falta de ejemplos entre las obras que se manejaban (como sucede en el caso del sexo del protagonista y de la presencia de adversario, por ejemplo), se buscó reflejar la idiosincrasia del propio corpus de referencia, atendiendo a los porcentajes en los que cada atributo estaba presente. Se incluye un listado de los títulos utilizados en el apartado de las referencias.

### **3.2. Instrumento para la recogida de datos**

Para el diseño del instrumento se utilizó la herramienta ofrecida por Google Form, de manera que las familias pudiesen participar *online*. La encuesta estaba organizada en tres secciones: una primera con preguntas sociológicas sobre el adulto participante, una segunda con preguntas sobre su hijo/a y una tercera con una muestra de 20 libros-álbum que tenían que ir valorando usando una escala tipo Likert del 1 al 5, respondiendo a la pregunta «¿Le gusta este álbum ilustrado para su hijo/a?», planteamiento similar al utilizado por Wagner (2017). A los sujetos se les pedía que hojearan cada una de las obras durante un tiempo aproximado de uno o dos minutos, tratando de simular la atención que le podrían prestar en una librería o biblioteca antes de decidir si lo seleccionarían.

El instrumento fue validado por un grupo de expertos que opinaron sobre la claridad del objetivo del estudio y de las preguntas, así como la facilidad para consultar los libros y la adecuación de la longitud de la encuesta. Tras tener en cuenta sus recomendaciones y hacer las modificaciones oportunas, se distribuyó el instrumento a través de redes sociales y correo electrónico (enviándolo primordialmente a centros educativos para que le dieran difusión entre sus familias).

### **3.3. Participantes**

Para poder tomar parte en la investigación, era necesario que los sujetos tuviesen un hijo/a con edad de estar entre 2º curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil y 1º de Primaria. Esta decisión se tomó con el objetivo de poder realizar en la tesis doctoral análisis comparativos entre las preferencias mostradas por las familias y las

expresadas por los niños entrevistados (todos ellos de 3er curso de Educación Infantil). Por ello, todos los participantes son padres o madres de niños de entre 4 y 7 años aproximadamente.

Tal y como se ha comentado previamente, se trata de una investigación que todavía está en curso. En el momento de redactar este capítulo, 100 familias habían contestado la encuesta, por lo que los resultados que se presentan corresponden a ese número de sujetos.

Los participantes fueron 88 mujeres y 12 hombres, con una edad comprendida entre 26 y 52 años ( $M = 39.7$ ,  $SD = 4.44$ ). En caso de que tuvieran más de un hijo, se les pidió que centraran sus respuestas en uno de ellos, siendo en total 44 niñas y 54 niños (se excluyeron las respuestas de dos participantes puesto que indicaron más de un hijo). La escasa participación de hombres en la recogida de datos dificulta en cierto modo la generalización de los resultados que se obtengan en relación con el sexo de progenitor, por lo que la reflexión se hará siempre desde la cautela que nos generan, entre otros elementos, las limitaciones de nuestra muestra.

### 3.4. Análisis

Para el trabajo actual, la investigación se centró en el sexo del protagonista y la presencia o no de adversario, considerando en el estudio también las variables del sexo del adulto que contestaba la encuesta y el sexo del niño/a en función del cual se valoraban los libros.

Se llevaron a cabo análisis descriptivos, estudiando las medias de las puntuaciones ofrecidas por las familias en los casos de libros con unas u otras características. También se examinaron los porcentajes de votos positivos (4 o 5 en la escala Likert) y negativos (1 o 2) recibidos por cada tipo de obra.

## 4. RESULTADOS

Con el fin de estudiar las preferencias de las familias en relación con el libro-álbum infantil, se presentan los resultados obtenidos en los análisis descriptivos. Cabe recordar que todas las medias son sobre una puntuación mínima de 1 y máxima de 5.

En relación a las posibles diferencias entre hombres y mujeres en la valoración de las obras, comenzaremos por decir que los primeros han otorgado a las obras una puntuación media de 3.32 mientras que las mujeres han concedido un 3.52.

Para poder entender la influencia del sexo del protagonista en las opiniones ofrecidas por padres y madres, se estudian las medias de las puntuaciones que cada grupo ha otorgado a los libros con protagonistas femeninas por un lado y libros con protagonistas masculinos por otro. En la Tabla 1 se puede percibir que se mantiene la ten-

dencia de las mujeres de puntuar más que los hombres; además, se observa que ambos grupos conceden mayor valoración a las obras con protagonistas femeninas entre los títulos presentados.

Tabla 1. *Medias de las valoraciones de las familias según el protagonista*

	Protagonista femenina	Protagonista masculino
Madres	3.69	3.47
Padres	3.45	3.28

También se analizan las puntuaciones positivas (4 y 5 en la escala Likert ofrecida) y negativas (1 y 2) que recibieron los libros según el sexo del protagonista, teniendo en cuenta de nuevo el sexo del adulto que contestaba la encuesta. Tal y como se ve en la Tabla 2, las mujeres conceden mayor porcentaje de puntuaciones positivas a libros con chicas protagonistas, con un 8% de diferencia frente a los libros con chicos protagonistas. Además, en el caso de las puntuaciones negativas la relación se invierte y los libros con varones como personaje principal reciben mayor porcentaje de notas negativas de los progenitores, casi un 6% más que en los libros con protagonista femenina.

En la Tabla 2 también podemos observar que esa tendencia se mantiene en los padres, que otorgan mayor cantidad de puntuaciones positivas a los libros con protagonista femenina (con 5 puntos de diferencia) y mayor cantidad de puntuaciones negativas a los libros con chicos como protagonistas (con 5 puntos de diferencia de nuevo).

Tabla 2. *Valoraciones positivas o negativas de las familias según protagonista*

	Protagonista femenina		Protagonista masculino	
	Val. Positiva	Val. Negativa	Val. Positiva	Val. Negativa
Madres	60%	15%	52%	21%
Padres	43%	18%	38%	23%

También se examina la posible influencia del sexo del hijo/a en las preferencias mostradas por madres y padres en relación con el sexo del protagonista de los libros. En la Tabla 3 se observa que tanto madres como padres mejoran sus valoraciones cuando el sexo de sus hijos coincide con el del protagonista del cuento (recordando de todos modos que en general han puntuado mejor las protagonistas femeninas); ten-

dencia que se mantiene en el caso de puntuaciones positivas y negativas tal y como se ve en la Tabla 4.

Tabla 3. *Medias de las valoraciones de las familias según protagonista y sexo hijo/a*

		Protagonista femenina	Protagonista masculino
Niñas	Madres	3.77	3.44
	Padres	3.53	3.07
Niños	Madres	3.64	3.52
	Padres	3.42	3.35

Tabla 4. *Valoraciones positivas o negativas de las familias según protagonista y sexo hijo/a*

		Protagonista femenina		Protagonista masculino	
		Val. Positiva	Val. Negativa	Val. Positiva	Val. Negativa
Niñas	Madres	65%	12%	51%	22%
	Padres	53%	13%	33%	33%
Niños	Madres	58%	16%	54%	19%
	Padres	40%	20%	39%	20%

Por último, se presentan los resultados en relación con la posible influencia de la presencia de un adversario en las preferencias de las familias. Se trabaja con la definición de adversario que proporciona Duran «contrincante que impide y dificulta las acciones del protagonista o se opone abiertamente [...] aquel sujeto que se manifiesta negativamente respecto al protagonista, en una gradación que puede ser muy diversa en lo referente a la afectividad» (2009, p. 168). En líneas generales, vemos que tanto madres como padres han valorado mejor los libros en los que había un antagonista, tal y como reflejan las medias que se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5. *Medias de las valoraciones de las familias según la presencia de adversario*

	Sin adversario	Con adversario
Madres	3.48	3.62
Padres	3.26	3.47

Además, los resultados de la Tabla 6 nos indican que mientras que las madres otorgan un número similar de votos positivos a libros con o sin un personaje que se oponga al protagonista, los padres otorgan hasta un 10% más de valoraciones positivas a los títulos con adversario. Esta tendencia se mantiene en el caso de las valoraciones negativas, donde los padres penalizan de nuevo con un porcentaje de votos negativos claramente mayor los libros que no tienen oponente.

Tabla 6. *Valoraciones positivas o negativas de las familias según la presencia de adversario*

	Sin adversario		Con adversario	
	Val. Positiva	Val. Negativa	Val. Positiva	Val. Negativa
Madres	54%	21%	55%	17%
Padres	36%	26%	46%	14%

## 5. DISCUSIÓN

Tras analizar nuestros resultados, se observan diferencias entre las preferencias de padres y madres en algunos aspectos, aunque por lo general siguen una línea bastante similar. Anderson et al. (2001) encontraron divergencias entre las selecciones hechas por hombres y mujeres pero sus reflexiones se centran en títulos en concreto, sin ahondar mucho en las características de los libros, ya que usaron un número limitado de obras (N=14). Además, el número de sujetos con el que trabajaron (N=24) probablemente no sea suficiente para sacar conclusiones generalizables.

En nuestro caso, partimos de la consideración inicial de que las mujeres han ofrecido puntuaciones de media más altas que las de los hombres –dato a tener en cuenta cuando se analizan los resultados más específicos según las categorías consideradas–. Sin embargo, salvo una diferencia algo más marcada en las puntuaciones ofrecidas a los libros con y sin adversario (donde los padres prefieren más claramente los libros con antagonista), en el resto de casos analizados no se han apreciado profundas divergencias entre las opiniones de padres y madres.

Teniendo en cuenta los resultados de este trabajo, se observa que las familias (de manera algo más marcada las mujeres, pero sin grandes disonancias) han mostrado una preferencia hacia obras cuya protagonista era una chica; esta tendencia se ha observado tanto examinando las medias de las puntuaciones como en el análisis de los porcentajes de votos positivos y negativos de cada categoría. Estos resultados no coinciden con los del estudio de Wagner (2017), donde su investigación indicaba una predilección hacia los protagonistas masculinos. Sin embargo, tal y como sus propias

reflexiones indicaban, esto podía ser debido a la interferencia de otros factores como la antigüedad de la obra y los reconocimientos recibidos, ya que cuando se analizaban todas las variables en un mismo modelo estadístico, la predilección hacia personajes centrales varones no era tan evidente.

Avanzando en los resultados, se presenta la interrelación entre sexo del adulto, del niño y del protagonista del libro. Anderson et al. (2001) analizaron también la posible influencia del sexo de los hijos/as y, al igual que nuestro estudio, encontraron ciertas tendencias. Sin embargo, sus reflexiones de nuevo se centran sobre todo en títulos en concreto, aunque con alguna referencia a diferencias en la preferencia de textos narrativos o informativos dependiendo del sexo de sus hijos/as. En esta investigación, se ha podido observar una mejor valoración de obras con protagonista femenino, independientemente del sexo del niño; sin embargo, se ha notado también que las puntuaciones de las obras mejoran cuando el sexo del niño coincide con el del protagonista. Esto se puede deber a una búsqueda de identificación entre el niño y el personaje central, aunque evidentemente sería necesario un análisis más profundo.

Finalmente, se presenta la posible influencia de la presencia de un adversario en las preferencias de las familias a la hora de seleccionar un libro. Los resultados de la investigación muestran una muy ligera tendencia de los adultos a preferir obras con un antagonista, siendo un poco más clara esta propensión entre los hombres. De hecho, las madres muestran un porcentaje de votos positivos similar, independientemente de la presencia o no de un contrincante, mientras que los padres presentan entre 10 y 12 puntos de diferencia: valoran más positivamente álbumes con adversario y más negativamente álbumes sin este personaje. No se han podido encontrar estudios en esta línea para poder comparar las preferencias mostradas por las familias; sin embargo, la importancia del rol de los antagonistas en la literatura infantil es un debate que lleva tiempo siendo discutido (Bettelheim, 1977; Cashdan, 2000). El análisis del corpus de obras españolas premiadas, con el que se trabaja en este estudio y en la tesis doctoral relacionada, indica que hay una propensión a la supresión de los adversarios en el libro-álbum infantil. Esta aparente tendencia no coincide con las preferencias expresadas por las familias de nuestro estudio, por lo que resulta interesante y necesario continuar investigando de manera más profunda las posibles causas de la ausencia de antagonistas en obras infantiles.

## 6. CONCLUSIONES

Tal y como se ha comentado previamente, no hay duda sobre la influencia que tenemos los adultos en la literatura infantil desde el trabajo de Jacqueline Rose (1984) y las posteriores aportaciones de tantos otros investigadores (Beauvais, 2013; Nikolajeva, 2010; Nodelman, 2008). Los roles que desempeñamos son muchos y variados –autores, editores, libreros, bibliotecarios...– y a todos ellos lle-

gamos con un bagaje personal y grupal que tiene repercusión en el mercado editorial para los más pequeños. En definitiva, nuestra opinión influye en todas las fases de los procesos de producción y consumo a pesar de que no somos los receptores por antonomasia de las obras.

Tomamos decisiones sobre la literatura infantil, teniendo como pretexto nuestro conocimiento más o menos acertado de lo que los niños quieren y necesitan. Sin duda, es totalmente ingenuo y tal vez hipócrita pensar que nuestros planteamientos son objetivos y que no reflejan el sesgo adulto con el que miramos la infancia en cada época en particular. Por ello, parece casi una obligación el adentrarse a estudiar la compleja relación entre adultos y literatura infantil, para tratar de comprender mejor las subjetividades que pueden estar afectando el desarrollo de los niños como futuros lectores.

Este estudio presenta un acercamiento inicial a las preferencias de las familias, analizadas teniendo en cuenta factores como el sexo del progenitor y el sexo del niño, así como algunas de las características que componen las obras literarias. Las madres y padres son agentes de gran importancia en la formación inicial de los lectores: tanto por ser modelos a seguir, como por ser responsables de qué libros llegan a manos de los pequeños. Poner el foco en algunos de los aspectos que pueden subyacer en las preferencias de estos mediadores es un primer paso para comprender mejor los procesos de consumo y recepción de obras infantiles.

Sin duda, los resultados obtenidos suponen un paso más en el camino del estudio del complejo campo de la literatura infantil, pero es necesario un análisis mucho más detallado y pormenorizado. Hay muchas más variables tanto de las familias como relacionadas con las características de las obras que pueden estar (y probablemente estén) influyendo en los mecanismos de selección de álbumes. El libro-álbum es una obra de inmensa belleza y complejidad (Colomer, 2002; Duran, 2009; Lluch, 2010; Moebius, 1986; Nikolajeva y Scott, 2006; Nodelman, 1988; Salisbury, 2014; Sipe, 2001; Vázquez Rodríguez, 2014), en la que los elementos se entrelazan entre sí y generan una retórica que requiere un estudio serio y riguroso. Por ello, se plantea la necesidad de tener en cuenta muchas más características, comenzando por la ilustración al ser uno de los códigos fundamentales que emplea el género.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 7.1. Lista de libros-álbum utilizados en el estudio

- AGIRRE, A. y GURRUTXAGA, M. (2015). *Martín*. Barcelona: La Topera.
- ALTÉS, M. (2017). *Pequeña en la jungla*. Barcelona: Blackie Books.
- BALZOLA, A. (2001). *Guillermo, un ratón de biblioteca*. Madrid: Anaya.
- BLANCO, R. (2015). *El deshielo*. Mataró: A Buen Paso.



- DÍAZ GARRIDO, M.J. y ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, D. D. (2012). *Bandada*. Pontevedra: Kalandraka.
- DURAN, T. y VAL, E. (2010). *Diablote*. Caracas; Barcelona: Ediciones Ekaré.
- EL HEMATOCRÍTICO y VÁZQUEZ, A. (2016). *Agente Ricitos*. Madrid: Anaya.
- GIL, C. y LUCIANI, R. (2007). *La sonrisa de Daniela*. Sevilla: Kalandraka.
- GONZÁLEZ, O. y FERNÁNDEZ, F. (2005). *Chivos chivones*. Sevilla: Kalandraka.
- GUERRERO, P. y URBERUAGA, E. (2016). *Mi laberinto*. Madrid: Kókinos.
- HERGUETA, M. (2012). *Cuando no estás mpe*. Madrid: El Jinete Azul.
- KESELMAN, G. y MONTSERRAT, P. (2007). *¡Él mpezó!* Madrid: SM.
- MARSOL, M. (2014). *Ahab y la ballena blanca*. Zaragoza: Edelvives.
- OROBITG I DELLA, M.J. y BALLESTEROS, C. (2013). *Mi abuela no es la de antes*. Santiago: Amanuta.
- PAÉZ, E. y POURCHET, M. (2014). *Mucho cuento*. Pontevedra: OQO.
- PAVÓN, M. y GIRÓN, M. (2015). *Inseparables*. Girona: Tramuntana.
- SÁEZ CASTÁN, J. (2014). *La merienda del señor Verde*. Caracas; Barcelona: Ediciones Ekaré.
- SANDOVAL, A. y URBERUAGA, E. (2017). *El árbol de la escuela*. Pontevedra: Kalandraka.
- TOVAR, A. y FANLO, A. (2017). *Funámbulus*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- VENTURA, A. y AULADELL, P. (2008). *El sueño de Pablo*. Madrid: Los Cuatro Azules.

## 7.2. Lista de referencias

- ANDERSON, J., ANDERSON, A., SHAPIRO, J. y LYNCH, J. (2001). Fathers' and Mothers' Book Selection Preferences for Their Four Year Old Children. *Reading Horizons*, 41(4).
- ARIZPE, E. y STYLES, M. (2016). *Children Reading Picturebooks : Interpreting Visual Texts*. London and New York: Routledge.
- BEAUVAIS, C. (2013). The Problem of «Power»: Metacritical Implications of Aetonormativity for Children's Literature Research. *Children's Literature in Education*.
- BECK, I. L. y MCKEOWN, M. G. (2001). Text Talk: Capturing the Benefits of Read Aloud Experiences for Young Children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10–20.
- BECKETT, S. L. (2012). *Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages*. London and New York: Routledge.
- BETTELHEIM, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Editorial Crítica.
- BOURDIEU, P. (1990). El campo literario. Prerrequisitos críticos y principios de método. *Criterios*, 20-42.
- CASHDAN, S. (2000). *La bruja debe morir*. Madrid: Debate.
- CERRILLO TORREMOCHA, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- CHAMBERS, A. (2011). *Tell Me (Children, Reading & Talk) with The Reading Environment*. Stroud, Gloucestershire: Thimble Press.
- COLOMER, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- DURAN, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas: Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.
- DZAMA, M. A. y GILSTRAP, R. L. (1985). How Parents Prepare Their Children for a Formal Reading Program. In *Annual Meeting of the Southeastern Regional Conference at the International Reading Association* (p. 10). Nashville, TN: ERIC Document Reproduction Service No. ED 272 858.
- EVEN-ZOHAR, I. (1990). Polysystem Theory. *Poetics Today*, 11(1), 9-26.
- EWERS, H.-H. (2009). *Fundamental Concepts of Children's Literature Research*. New York/Abingdon: Routledge.
- FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA. (2016). *Comercio interior del libro en España*.
- HEATH, S. B. (1982). What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. *Language in Society*, 11, 49-76.
- KUCIRKOVA, N., MESSER, D. y WHITELOCK, D. (2013). Parents Reading with Their Toddlers: The Role of Personalization in Book Engagement. *Journal of Early Childhood Literacy*.
- LARRAGUETA, M. y CEBALLOS-VIRO, I. (2018). What Kind of Book? Selecting Picture Books for Vocabulary Acquisition. *The Reading Teacher*, 72(1), 81-87.
- LLUCH, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes: Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón: Trea.
- MCGEE, L. M. y SCHICKEDANZ, J. A. (2007). Repeated Interactive Read-Alouds in Pre-school and Kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742-751.
- MINGUEZ-LOPEZ, X. (2015). El espacio de la literatura infantil y juvenil en el sistema literario. *Íkala*, 21(1), 33-46.
- MOEBIUS, W. (1986). Introduction to Picturebook Codes. *Word & Image*, 2(2), 141-151.
- NIKOLAJEVA, M. (2010). *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*. New York: Routledge.
- NIKOLAJEVA, M. y SCOTT, C. (2006). *How Picturebooks Work*. New York: Routledge.
- NODELMAN, P. (1988). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens: University of Georgia Press.
- NODELMAN, P. (2008). *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- OBSERVATORIO DE LA LECTURA Y EL LIBRO. (2018). *Los libros infantiles y juveniles en España*.
- PANTALEO, S. (2016). Critical Thinking and Young Children's Exploration of Picturebook Artwork. *Language and Education*.
- ROSE, J. (1984). *The Case of Peter Pan, or, The Impossibility of Children's Fiction*. London: Macmillan.
- SALISBURY, M. (2014). *Ilustración de libros infantiles*. Barcelona: Editorial Acanto.
- SALISBURY, M. y STYLES, M. (2012). *Children's Picturebooks: The Art of Visual Storytelling*. London: Laurence King Publishing.

- SCHWARZ, A. L., VAN KLEECK, A., BEATON, D., HORNE, E., MACKENZIE, H. y ABDI, H. (2015). A Read-Aloud Storybook Selection System for Prereaders at the Preschool Language Level: A Pilot Study. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 58(4), 1273–1291.
- SIPE, L. (2001). Picturebooks as Aesthetic Objects. *Literacy Teaching and Learning*, 6(1), 23–42.
- VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, F. (2014). Elementos para una lectura del libro álbum. *Enunciación*, 19(2), 3.
- WAGNER, L. (2017). Factors Influencing Parents' Preferences and Parents' Perceptions of Child Preferences of Picturebooks. *Frontiers in Psychology*, 8, 1448.
- ZARAPAÍN, F. y GONZÁLEZ, L. D. (2010). *Cruces de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Valladolid: Universidad de Valladolid - Universidad de Castilla-La Mancha.



## 13. Influencias en el origen del *storytelling*

Sergio Brabezo Carballo

SUMARIO:

1. Mitología. 2. El cristianismo y el relato. 3. Referencias bibliográficas.

El ser humano ha contado historias desde el principio de los tiempos con la finalidad de entender y hacer comprender aquello que estaba explicando (Peterson, 2002).

Christian Salomon, uno de los mayores exponentes del *storytelling*, afirma que este recurso se utiliza desde la década de 1980 y que ha sido empleado por organizaciones de todo tipo para explicar historias (Salomon, 2008). En el *storytelling*, la parte fundamental del relato es la historia descrita tal y como veremos más adelante.

Por tanto, podemos decir que el *storytelling* surge de diversas fuentes que tienen su origen en el arte de contar historias. Los recursos literarios que pueden usarse para ello son muy numerosos. Por razones de extensión, en el presente trabajo nos centraremos en aquellos recursos y estructuras que han tenido mayor relevancia en la literatura y, de alguna manera, contribuido al nacimiento del *storytelling* tal y como lo conocemos hoy.

### 1. LA MITOLOGÍA

En este apartado analizaremos el origen del mito en nuestra sociedad, su presencia en la misma y evolución a lo largo del tiempo.

El mito está presente en todo tipo de culturas, sociedades y países. En otras palabras, todas las personas se encuentran envueltas por la mitología sin importar su condición o procedencia.

En este escenario es donde surge la consciencia mítica, aunque en ningún caso, ni siquiera en las sociedades más racionalistas, se podría hablar de su ausencia de mitos (García Pelayo, 1981; Cárcar, 2017: pp. 6-8).

La mitología ha sido una parte fundamental de la humanidad, ya que nos ha ayudado a desarrollar el pensamiento y servido como herramienta para difundir los hechos pasados de una sociedad.

Nadie puede tener dudas de que el mito ha desempeñado un papel importante en la historia y el desarrollo de la inteligencia humana. La ciencia apenas sí ha nacido ayer. Los mitos tienen antigüedad de milenios y son tan jóvenes hoy como lo fueron en el momento originario. El mito había sido, podríamos decir, la primera clase de narración 'histórica', y aunque es tarea difícil averiguar lo que hay de histórico detrás del mito, no se puede despreciar el valor que poseen las principales leyendas en cuanto esquemas de lejanos procesos históricos. Piénsese, por ejemplo, en los egipcios Cécrops en Atenas y Dánao en Argos, o el fenicio Cadmo en Tebas (Caballero, 2003: p. 33).

El estudio académico y veraz de la historia necesita contrastar los hechos empleando para ello datos y fuentes objetivas. De ese modo, la historiografía surge como una disciplina que intenta conocer la historia con exactitud, veracidad y análisis crítico mediante el estudio de los textos del pasado. La primera sociedad que utilizó la literatura desde un punto crítico con el fin de conocer sus orígenes fue la civilización griega al hacer uso de los textos que relataban su historia desde la épica y el mito.

La historiografía nace, precisamente, en el momento en que se advierte que los mitos y los relatos de la épica, a los que se había confiado el pasado, son irreconciliables con los datos de la experiencia. Es decir, solo cuando los griegos miran su pasado con una actitud crítica comienza la historiografía (Caballero, 2003: pp. 34-35).

La historiografía se extendió en la sociedad griega como una forma de análisis crítico de los documentos literarios. La primera alusión documentada al término «historia» (*historié*) está recogida en el proemio de la obra del mismo título firmada por Herodoto. Se estima que dicha obra fue redactada alrededor de la segunda mitad del siglo V a. C. (Caballero, 2003).

Como hemos visto, en la Grecia clásica se diferenciaba entre el relato utilizado para explicar la historia real de una sociedad y el relato que describía la mitología. Los griegos eran conscientes de los dos usos que se hacía de la literatura, ya que algunos de sus textos ampliaban, deformaban o exageraban determinados hechos pasados, textos que fueron popularmente conocidos como «mitos».

Los griegos con el *mythos* y su acepción de relato, que desfigura lo que es una cosa y le da apariencia de ser más valioso o más atractivo, 'lo que se ha dicho' en la más amplia gama de sentidos (Kirk, 1985: p. 25; Cárcar, 2017: pp. 6-8).

Uno de las partes fundamentales de la mitología es el símbolo, ya que inicia el engranaje de la seducción y el impacto de la historia mitológica. El relato mitológico está formado por los siguientes elementos que se dan en la siguiente secuencia: símbolo, mito, rito e institución, pudiendo ser las dos últimas fases simultáneas. La importancia del mito radica en los valores que promueve, y no en la historia contada. De hecho, esta historia se moldeará para impulsar esos valores que se quieren transmitir a un colectivo o sociedad de una manera más clara.

Revelan preferencias de una cultura al tiempo que la ratifican. En el mundo mítico, nada es incorporado por otra cosa, la imagen es la cosa, no la representación de la cosa (Cassirer, 1963; Cárcar, 2017: pp. 6-8).

Asimismo, los símbolos poseen una característica propia, que es su indivisibilidad entre la cosa y lo que esta representa. Podemos encontrar un ejemplo de ello en nuestra sociedad occidental en la Estatua de la Libertad, que encarna la libertad en sí misma. No es posible diferenciar el valor intrínseco del valor moral que representa, y tampoco podemos aislar al símbolo de su propio valor en la literatura clásica griega.

En la 'conciencia mítica', no se puede distinguir entre el símbolo y la cosa simbolizada (Tudor, 1973: pp. 31-32).

Jordan Peterson explica en su libro *Maps of meaning* (1999) la conexión existente entre la evolución del ser humano y el reflejo de esta en el mito. Peterson basó sus estudios en las conclusiones de diferentes psiquiatras, filósofos y psicoanalistas, como Jean Piaget, Carl Jung, Friedrich Nietzsche y Sigmund Freud. Los estudios de Peterson revelan las razones por las cuales el mito nació y por qué continúa presente entre nosotros. En dichos estudios, este autor demuestra que el mito no tiene un origen cultural, sino biológico. Los arquetipos sociales nacen porque todos los seres humanos compartimos la misma estructura mental, a la que Jung denomina «colectividad de lo inconsciente». (Jung, 2002: p. 4).

Jordan Peterson afirma que compartimos estas estructuras mentales con diferentes animales, y pone el ejemplo de las langostas para ilustrar su aseveración. Estos insectos se estructuran socialmente mediante arquetipos en los que existe un individuo dominante que está por encima del resto. Eso lleva a que las langostas formen arquetipos o estructuras piramidales en los que la langosta más fuerte se sitúa en el vértice superior generando una escala jerárquica. Los seres humanos hemos evolucionado, pero mantenemos la misma estructura mental. En conclusión, las personas nos estruc-

turamos a partir de arquetipos piramidales; no por razones culturales, sino por motivos biológicos (Peterson, 2015).

Según Peterson, todos los seres humanos interpretamos el mundo de una manera similar debido a las estructuras biológicas que compartimos, y plasmamos tales interpretaciones mediante la creación de historias. Asimismo, las personas estamos interesadas en las historias porque estas nos ayudan a resolver uno de los problemas fundamentales que se nos plantean como individuos: cómo actuar en nuestra vida. Peterson concluye diciendo que la razón que nos mueve a intentar saber actuar es la búsqueda del orden entre el caos (Peterson, 2015).

Carl Jung indica que las personas nos comportamos dentro una serie infinita de jerarquías piramidales. La persona que tiene éxito en la escala social genera admiración por parte de las demás personas. Hay tantas jerarquías como temáticas y tantos segmentos como escalas en esa pirámide social, lo que nos lleva a diferenciar entre una persona admirable y no admirable, y eso, más tarde, se traduce en una discriminación entre éxito y fracaso, bueno y malo. Por ello, las personas han escrito historias durante miles de años, historias que fundamentalmente contienen los patrones de éxito y de fracaso. Escribimos estas historias porque queremos ordenar los hechos para analizar lo sucedido y los demás las leen para saber cómo actuar tanto cuando triunfamos como cuando fallamos (Peterson, 2015).

Del concepto de jerarquía basado en la capacidad de las personas surge la idea del héroe: una persona que tiene éxito en diferentes jerarquías; es decir, un individuo «metaadmirable». Con ello, Jordan Peterson añade a la teoría de Jung el héroe funcional en un contexto darwiniano, donde un agente feminizado [normalmente mujer] selecciona a la persona admirable. Así, los mitos nacen de una evolución de las jerarquías en los niveles psicológico y fisiológico (Peterson, 2015).

Por estas razones, los seres humanos codificamos las historias esencialmente en mitos. El héroe permite que su familia o comunidad sobreviva poniendo orden donde hay caos. En cambio, un antihéroe es una persona que falla cuando intenta conseguir restaurar el orden o, en su defecto, que se ve seducida por ese desorden. Como consecuencia, el héroe seducido por el caos actuará de manera malvada y destructiva. En resumen, las historias mitológicas se constituyen entre el bondadoso contra el malvado, el orden contra el caos. El público está interesado en este tipo de historias, porque la gente que se enfrenta a una tragedia quiere saber cómo actuar para tomar una ruta noble y de coraje que le permita ir hacia una situación mejor (Peterson, 2015).

Hay una base existencialista, de responsabilidad individual en la mayoría de los mitos. Podemos ver ese existencialismo en todas aquellas historias en las que el héroe toma el camino del deber para enfrentarse al caos y restablecer el orden. Jordan Peterson señala que las personas evolucionamos, cambiamos debido a que somos seres curiosos y buscamos la mejora continua. Estas condiciones de cambio continuo significan dejar atrás algo para que surja otra cosa nueva que es mejor que lo superado (mito del ave fénix) (Peterson, 2015).



La mitología suele estructurarse de la misma manera: tenemos un héroe que voluntariamente se enfrenta al caos. Este caos puede ser sustituido o interpretado por aquello que tomará forma de malvado. Además, existe el tirano, que limita y oprime, y el rey, que protege y libera. El héroe se enfrentará a un momento de flaqueza o de debilidad, o a una adversidad que le hará dejar atrás sus debilidades para hacer frente al caos. Es decir, evolucionará hacia una mejor versión de sí mismo que le permitirá combatir al caos o al malvado. El héroe pondrá orden en ese caos y, finalmente, dará a conocer su éxito a todos. Existen ejemplos de estas estructuras en mitos tan arraigados como el de San Jorge y el dragón o en películas como el Rey León (Peterson, 2015).

La sinécdoque, un recurso lingüístico que sirve para tomar el todo como una parte y viceversa (RAE, 2018), se utiliza frecuentemente en la mitología. Podemos encontrar ejemplos muy variados de ello en nuestra vida cotidiana, como el siguiente: afirmamos que el Partido Socialista está haciendo una gran campaña para ganar las elecciones cuando, en realidad, nos referimos a la buena actividad ejercida por el portavoz socialista durante el período electoral. En el caso de la mitología, resaltan las características que más interesan del mito para promover los valores de la historia de tal manera que una parte puede llegar a explicar el todo.

En el mito hay la tendencia a interpretar la parte por el todo en la medida en que se le atribuyen a esas partes las cualidades conferidas a ese todo (Tudor, 1973; Cárcar, 2017: pp. 6-8).

Las características que la mitología suele potenciar son aquellas que están relacionadas con el *Pathos* (emociones, motivaciones y juicios de valor, entre otras), y se personifican en el mito con el fin de poder influir sobre el espectador u oyente de la historia.

Las características del mito que normalmente se destacan son aquellas que pueden potenciar valores relacionados con la belleza, el amor y la libertad, entre otras (Cárcar, 2017).

## 2. EL CRISTIANISMO Y EL RELATO

Las historias contadas en la Grecia clásica fueron evolucionando especialmente con la expansión del cristianismo en el Imperio romano. Sin embargo, es importante señalar que las escuelas de retórica ya utilizaban diversas formas de explicar historias antes del nacimiento de la religión monoteísta. Dos tipos de género literario se emplearon para explicar historias: la fábula y el *exemplum*. A pesar de que estos dos géneros fueron los más importantes, no han sido estudiados y analizados de igual manera. Según Antonio Cascón, la fábula ha sido estudiada desde sus mismos inicios debido a la atención que se le prestó ya en la antigua Roma, razón por la que el *exemplum* pudiera haber pasado más desapercibido.

La atención dedicada por los estudiosos a ambos géneros es muy desigual: la fábula ha merecido análisis críticos importantes que si no han agotado la materia, han allanado en gran manera el camino a investigaciones posteriores. No ocurre lo mismo con los *exempla*, donde es mucho aún lo que queda por hacer, tal vez, porque, como apunta Wheatland, los propios teóricos romanos de la literatura dedicaron una escasa atención a este género. A ello ha podido contribuir también la baja estima literaria en que se ha tenido a los autores de repertorios y en particular a Valerio Máximo, quien nos ha legado el mejor libro de *exempla* que conservamos en su obra *Factorum et dictorum memorabulum libri IX* (Cascón, 1987-1988: pp. 173-185).

Como veremos, Antonio Cascón se refiere a todo tipo de historias como anécdotas. El autor explica que ambas figuras literarias se empezaron a usar en siglo III a. C., y describe que las historias relacionadas con las vivencias del rey Pirro fueron ya utilizadas a modo de *exemplum* previamente a la expansión del cristianismo.

Ambas anécdotas se sitúan cronológicamente en los últimos años del siglo III a. C. [...] El argumento esquemático de la primera de ellas es así: un individuo cercano a Pirro se ofrece al cónsul Fabricio para matar a su rey; este no acepta tal proposición y, además, advierte a su enemigo para que se prevenga contra los que le rodean (Cascón, 1987-1988: pp. 173-185).

Antes de analizar las figuras literarias más destacadas durante el cristianismo, es necesario explicar las diferencias existentes entre el relato de tipo mitológico y el empleado por la primera gran religión monoteísta europea. El cristianismo tuvo una gran influencia en los cambios de la narración. Por ello, analizaremos los puntos más destacados de las modificaciones narrativas motivadas por la presencia de la religión monoteísta.

La primera diferencia fundamental entre el relato del cristianismo y el mitológico está en la base sobre la que cada uno se sustenta. En el cristianismo, la historia empieza afirmando la existencia de Dios; es decir, todo relato comienza asumiendo las creencias cristianas. La mitología, por su parte, consiste en el relato de unos hechos históricos verídicos, o parcialmente ciertos, entremezclados o combinados con otros falsos. Por tanto, asumir la verdadera historia provoca un desplazamiento de las historias basadas en la mitología.

La cronografía cristiana rompe, de nuevo, con la división entre mito e historia. Con el cristianismo, todo es ya historia pues, al atribuir la categoría de verdadera historia a la Biblia, que comienza desde la mismísima Creación, no se deja lugar alguno para el mito. Lo único que el historiador cristiano consideraba mítico eran ciertos relatos fabulosos de los paganos (Caballero, 2003: p. 36).

Una de las particularidades más destacables de los relatos cristianos cuando los comparamos con los de la mitología clásica es que los primeros acercan los héroes a las personas haciendo a estas más humanas. Es decir, la masa se puede sentir más próxima y relacionada con la vida del héroe. Sin embargo, humanizar a los héroes o dioses tiene un problema, y es que los hace demasiado iguales a las personas y pueden llegar a dejar de ser un referente. Así, el cristianismo aborda este problema transformando las virtudes del héroe, del profeta o similar en características divinas. En conclusión, el cristianismo une las visiones divina y humana en un mismo personaje.

[...] durante el siglo VII, en las *Etimologías* de Isidoro de Sevilla, cuando la aplicación del evemerismo (la divinización de las virtudes heroicas de un ser humano) a la historia alcanza su más interesante manifestación. San Isidoro, aceptando el principio evemerista, busca y encuentra en la mitología clásica héroes civilizadores y benefactores de la humanidad (destructores de monstruos, fundadores de ciudades, inventores de las artes) y los sitúa en el mismo nivel, a veces incluso en el mismo linaje, que los personajes de la Historia Sagrada (patriarcas, jueces, profetas) (Caballero, 2003: p. 37).

Jordan Peterson profundiza en una de las diferencias existentes entre la mitología y el relato cristiano. Así, el autor señala que el protagonista en el cristianismo es el hijo de Dios, a diferencia del mito (Peterson, 2015). Esta característica hace que cualquier persona pueda sentirse relacionada con las historias contadas en la Biblia dado que todos somos hijos, pero podemos no ser padres. Por tanto, la masa se siente más identificada con las historias explicadas por la religión cristiana.

Debemos tener en cuenta que las historias basadas en la mitología clásica se vieron frenadas por las historias del cristianismo, como antes hemos contado. Después de la Edad Media, el Renacimiento se considera la era de reencuentro con el mundo clásico, y eso también tuvo su repercusión en el relato provocando que el mito clásico recuperara protagonismo.

El sistema de interpretación histórica de los mitos clásicos prácticamente no varió hasta los años del Renacimiento, cuando el interés creciente por las civilizaciones de Grecia y Roma llevó a elaborar una explicación sistemática y autónoma de la antigua mitología, hecho que será decisivo para el nacimiento de un mayor criticismo tanto en la búsqueda de las fuentes como en el uso de mitos en las obras de historia (Caballero, 2003: pp. 37-38).

Tanto la fábula como el *exemplum* tienen una intención claramente moralizante. En el caso de la primera, como veremos más adelante, los protagonistas de las historias son animales, plantas o seres inanimados. Por otro lado, la fábula frecuentemente explicita el objeto moralizante.

La anécdota histórica constituye la base del *exemplum* [...] algunas versiones de estas anécdotas que no son propiamente *exempla*, pues se encuentran en textos narrativos de historiadores donde no existe una intención moralizante. Sobre las semejanzas y diferencias entre la anécdota moral y la fábula, cf. M. Nojgaard, *La fable antique (I): La fable grecque avant Phédre* (Kobenhavn, 1964: pp. 87 y ss.; Cascón, 1987-1988: pp. 173-185).

Una característica particular de la fábula es su final, la moraleja, mediante la que el autor transmite al lector u oyente la intencionalidad de la historia sin hacer posible su interpretación. En algunas ocasiones, la narración puede interpretarse de diferentes maneras y, por tanto, el autor podrá cerrar el apólogo con la moraleja que mejor se ajuste al sentido moralizante que quiera expresar. A veces, estas moralejas finales pueden llegar a ser contradictorias.

Es relativamente frecuente que las distintas versiones de un apólogo comporten una intencionalidad diferente. De hecho, la moraleja es en la estructura de la fábula la parte más sujeta al cambio, y es allí donde normalmente el fabulista expresa su intención. A veces, un mismo relato puede servir no solo para expresar ideas diferentes, sino incluso contradictorias (Cascón, 1987-1988: pp. 173-185).

Sin embargo, Antonio Cascón reconoce la existencia de grandes similitudes entre la fábula y el *exemplum*. Una de ellas es su objetivo moralizante, y otra la posibilidad de utilizar ambos recursos en circunstancias diferentes e incluso opuestas.

«[...] existente entre ambos géneros y al mismo tiempo nos proporcionan algunos datos sobre sus características, mejor conocidas en el caso de la fábula que en el del *exemplum*» (Cascón, 1987-1988: pp. 173-185).

El *exemplum* y la fábula se vieron influenciados por otros géneros utilizados con anterioridad, y parece evidente que la mitología y su estructura tuvieron un peso importante en los dos anteriores teniendo en cuenta que el mito formaba parte de la literatura popular.

Parece indudable que algunos autores han recurrido a determinadas lecturas para la composición de sus anécdotas o fábulas e, incluso, pueden percibirse en el análisis precedente diversas ramas de transmisión (cf. en el caso de los *exempla*: Valerio Ancias y Valerio Máximo o Cuadrigario y Plutarco) (Cascón, 1987-1988: pp. 173-185).

Existe una dificultad añadida al estudio del *exemplum* y de la fábula; especialmente, del primer género por haber sido el menos estudiado. El problema reside en

que los relatos solían transmitirse oralmente en un primer momento y, posteriormente, se recogieron en textos con un posible riesgo de pérdida de información durante el proceso, como así corroboran algunos de esos relatos analizados.

Hay indicios más que suficientes para presuponer que, en muchos casos, los diferentes autores escriben de memoria lo que alguna vez oyeron contar. No pueden interpretarse de otro modo los cambios en los personajes que protagonizan este tipo de relatos, los graves errores que revelan una escasa documentación, la aparición de una misma frase en narraciones diferentes, la abreviación radical de un relato por su escaso conocimiento, etc. (Cascón, 1987-1988: pp. 173-185).

No se crean nuevas fábulas o *exemplum*, sino modificaciones de estas historias. Los recitadores de este tipo de apólogos los complementaban, ampliaban o reducían según creían adecuado. En la mayoría de las ocasiones, además, la historia se veía acortada debido a que los autores olvidaban partes de la misma, como hemos visto anteriormente.

En ocasiones, un autor puede inventar o dar a conocer nuevas fábulas o anécdotas, pero no es lo normal salvo casos muy excepcionales (cf. Fedro). Son géneros abiertos, donde el grado de creatividad del autor se manifiesta con ampliaciones que pueden adornar o completar el sentido de la narración o con cambios argumentales que buscan mayor coherencia en el relato (Cascón, 1987-1988: pp. 173-185).

¿Por qué se han perdido tantos fragmentos de *exempla* y fábulas? Según Antonio Cascón, ello puede deberse a que estos géneros se enseñaban en las escuelas de oratoria. Por tanto, las historias contadas ya eran conocidas por todo el público y no resultaba necesario expresarlas en su literalidad.

La intención moralizante de ambos géneros provoca también algunos de los fenómenos que aquí hemos analizado: duplicaciones de un relato para expresar una nueva enseñanza, cambios argumentales de contenido ideológico, expresión de moralejas diversas que revelan el pensamiento de cada autor, etc. En última instancia, la explicación a tantos paralelismos puede encontrarse si pensamos que nos hallamos ante lo que podríamos denominar «géneros de escuela». Seguramente tanto la fábula como el *exemplum* eran materia de estudio en las escuelas de retórica y, por tanto, bien conocidos por los distintos autores e, incluso, por el público más o menos culto –las abreviaciones antes vistas, que presuponen un previo conocimiento en el lector por parte de quien lo escribe, así parecen probarlo–. La narración memorística no es, por tanto, extraña ni hay que presuponer una gran cultura en los autores de este tipo de relatos» (Cascón, 1987-1988: pp. 173-185).

Es importante señalar que las escuelas de retórica estaban enfocadas a impartir disciplinas que tenían por objeto moralizar a la población. Es decir, el objeto de emplear estos géneros literarios era influir en el público.

La intención fundamentalmente ético-didáctica de ambos géneros sería una consecuencia de la enorme influencia que, como es sabido, ejercieron estoicos, cínicos y demás doctrinas moralizantes en las escuelas de retórica de este tiempo» (Cascón, 1987-1988: pp. 173-185).

Según Federico Bravo, la fábula se adelantó al *exemplum* por su brevedad y mucha mayor flexibilidad en su forma de desarrollarse. Recordemos que la fábula concluye con una moraleja en la mayoría de las ocasiones, lo cual es muy útil cuando la historia se comunica oralmente.

La fábula cumplía mejor que cualquier otro tipo de texto el precepto de 'instruir deleitando', pero, por su brevedad, se prestaba además a diferentes ejercicios mediante los cuales el escolar podía ejercitarse en el arte de la retórica (Bravo, 1999: pp. 303-328).

Sin embargo, los *exempla* cobraron mayor importancia durante la Edad Media, momento en que el cristianismo se instaura en Europa como religión dominante. De ese modo, los clérigos utilizaban el *exemplum* como una herramienta para ilustrar la doctrina cristiana. El siglo XIII se considera punto cumbre de este género por dos razones:

La primera es que el *exemplum* se utilizaba en los tres estamentos (nobleza, clero y pueblo) en los que se dividía la sociedad de entonces debido a transversalidad cultural. En segundo lugar, el *exemplum* resultaba útil para seducir al público; concretamente, para hacer llegar el cristianismo al mayor número posible de personas.

La introducción creciente en el sermón de pequeñas narraciones destinadas a ilustrar aspectos diversos de la doctrina y a elevar el nivel cultural de los fieles será, precisamente, una de las claves de la modernización del género a lo largo del siglo XIII, también llamado 'Siglo de oro del *exemplum*' (Bravo, 1999: pp. 303-328).

El éxito del *exemplum* es debido a sus diferentes características, que lo hacen de gran utilidad. Este género facilitaba las enseñanzas del cristianismo al ser transmitido de una manera didáctica.

A esta doble preocupación obedece uno de los géneros que mayor difusión alcanzaron en la tradición hispánica medieval, el *exemplum*, modalidad del discurso didáctico cuya característica más notable es, precisamente, la de hacer coincidir en uno solo dos artes diferentes: el arte de enseñar y el arte de contar» (Bravo, 1999: pp. 303-328).

Además, Jean Thiébaud Welter [citado por Federico Bravo] afirma que el éxito del *exemplum* radica en su utilidad pedagógica, aspecto que el cristianismo supo utilizar a su favor. Asimismo, Welter señala que su simplicidad facilita la comprensión mediante imágenes o historias que clarifican la idea que se quiere hacer llegar al espectador.

[...] una voluntad pedagógica que aparece claramente expuesta ya en la *Doctrina Cristiana* (396-426) de San Agustín, quien afirma que los ejemplos aprovechan más que las palabras enrevesadas (Bravo, 1999: pp. 303-328).

El *exemplum* se revela como un recurso literario que facilitaba la comprensión de las ideas transmitidas de manera que todo tipo de personas, sin importar su condición cultural, podían comprender los planteamientos expuestos. Por ello, algunos expertos como Claude Schmitt afirman que el *exemplum* medieval fue el primer instrumento enfocado hacia la cultura de masas no solo por su sencillez, sino también por su capacidad de influir sobre las personas.

Del *exemplum* medieval ha podido decirse así y con razón que representa, dentro de la historia de Occidente y dos siglos antes de que se inventara la imprenta, el instrumento de lo que fue el primer intento por instaurar y desarrollar una auténtica 'cultura de masas' (Jean-Claude Schmitt, p. 23; Bravo, 1999: pp. 303-328).

El uso de fábulas y *exempla* comenzó a crecer de forma exponencial con la expansión del cristianismo. El clero necesitaba unificar sus historias, por lo que comenzaron a escribirse recopilaciones de ambos géneros que permitieran su empleo en los sermones. Estos apólogos suelen basarse en historias ya conocidas de la mitología clásica.

Circularán así en la Edad Media colecciones de sentencias, fábulas y ejemplos inspiradas directa o indirectamente en recopilaciones clásicas, como los célebres *Hechos y dichos memorables* de Valerio Máximo, prontuario confeccionado en tiempos de Tiberio para los alumnos de las escuelas de retórica, abundantemente citado y extractado en los ejemplarios y anecdotarios medievales (Bravo, 1999: pp. 303-328).

Para algunos autores, como Jacques de Vitry (1165-1240) o Hervé Martin (1350-1520), el *exemplum* es más versátil que la fábula porque se presta a ser recopilado de manera que el orador pueda utilizar el que más le convenga en cualquier momento del sermón. En el caso de la fábula, por el contrario, era necesario aprenderse la historia de memoria y, además, el orador necesitaba poseer unas habilidades superiores para emplear este tipo de apólogo.

El ejemplario medieval, verdadero 'vademecum' del predicador moderno, suministra al orador un arsenal argumentativo cuya eficacia, en términos de economía oratoria, radica precisamente en el carácter 'prefabricado' de la ejemplificación que ofrece de cada tema contemplado en la colección, poniendo a disposición del 'profesional de la palabra' (Hervé Martin, p. 57) «como de algún modo hacen hoy los diccionarios de citas» todo un repertorio de argumentos programados y de cuentos 'listos para usar'. El predicador no tenía así más que elegir aquellos relatos que mejor cumplían con su propósito siguiendo, eso sí, una calculada estrategia oratoria que no desatendía ninguno de los parámetros del acto pedagógico, acto de comunicación por excelencia: desde el tipo de público al que iba dirigido el sermón hasta la retentiva del oyente o su capacidad de concentración. Efectivamente, el predicador no solo recurre al *exemplum* para combatir la ignorancia, sino también para combatir el tedio, su principal enemigo Jacques de Vitry (1165?-1240) (Bravo, 1999, pp. 303-328).

No debemos pensar que el *exemplum* es simple solo por su fuerte rol didáctico y clarificador, así como la capacidad de seducción de sus historias. De hecho, Antonio Bravo describe la complejidad de este género literario en sus estudios indicando la gran carga ideológica, social y psicológica que contienen los apólogos utilizados durante la Edad Media (Bravo, 1999).

El *exemplum* participa, pues, de todas las artes del *trivium*: la *gramática*, ya mencionada, la *dialéctica* o 'ciencia de la discusión' (Bravo, 1999: pp. 303-328).

Georg Bossong (1978) señala que el *exemplum* puede utilizarse con fines manipuladores por su forma didáctica de explicar las historias y capacidad de adoctrinamiento. Además, el autor subraya la posibilidad de descontextualizar los *exempla* haciéndolos útiles para crear juegos de comprensión que ayuden a seducir al público de los sermones.

El *exemplum* un arma de doble filo en tanto que instrumento didáctico, pero también, como veremos, en tanto que instrumento de la manipulación. El estatus paradójico del *exemplum*, suspendido entre la universalidad del precepto que pretende encarnar y la particularidad del caso a partir del cual lo ejemplifica, entre la moralidad que pretende asentar y la inmoralidad de los relatos mediante los cuales la escenifica a veces, suspendido entre lo simbólico y lo literal, entre lo oral y lo escrito, lo culto y lo popular, lo abstracto y lo concreto (Georg Bossong, 1978; Bravo, 1999: pp. 303-328).

A finales de la Edad Media, es posible encontrar varios tipos de narraciones breves. Paulatinamente, las historias se reducen para poder introducir los diferentes apó-



logos existentes y que han ido modificándose. Desde finales del siglo XII hasta la primera mitad del XIV, tres de estos sobresalieron por encima del resto: el *exemplum*, el milagro y el *fabliau* (Barreras, 2014).

El *exemplum* sigue manteniéndose como herramienta literaria utilizada mayormente por el clero dado su fin didáctico y de entretenimiento.

El *exemplum* es una historia contada como ejemplo para aclarar discusiones (Barreras, 2014: pp. 11-14).

El milagro, por su parte, es otro tipo de historia que gana cada vez mayor presencia en las disertaciones de finales de la Edad Media. Los clérigos se dirigían a sus feligreses utilizando el milagro, ya que es una herramienta literaria que agrupa diferentes historias —a veces, una suma de *exempla*—, todas ellas en un contexto didáctico dirigido a los cristianos. Asunción Barrera señala que el mayor exponente del milagro se encuentra en la obra *Los milagros de Nuestra Señora*, de Gonzalo de Berceo.

En la cultura cristiana, el milagro tiene una finalidad didáctica para los feligreses. Continúa con la cota de independencia ya adquirida con el *exemplum*, puesto que son narraciones breves en sí agrupadas a veces por medio de una trama-marco (Barreras, 2014: pp. 11-14).

Finalmente, el *fabliau* es una historia breve que destaca por su fin humorístico y que los juglares difundieron por toda Europa.

Por último, el *fabliau* o *fablilla* es una narración breve de entretenimiento para el público. Es una historia humorística tomada, en gran parte, de la tradición oral francesa y en la que se ridiculiza a clérigos y villanos. Son más realistas que los ejemplos o milagros de los clérigos y las propagaban los juglares (Barreras, 2014; pp. 11-14). El *fabliau*, relato breve en verso cuyo conjunto no sobrepasa los doscientos textos (versos), que se desarrolla entre finales del siglo XII y la primera mitad del XIV y que, a pesar de una cierta voluntad ejemplarizadora, se define fundamentalmente por estar concebido para hacer reír (Bédier, 1969: p. 311; Dubuis, 1973: pp. 141-142; Mendoza, 2006).

En la Edad Media existió otra figura literaria importante, la parábola, si bien no consiguió tener el mismo peso que el *exemplum*, la fábula o el milagro. Para entender la parábola, es necesario explicar previamente las diferentes fuentes de las que bebe: la metáfora, la alegoría y la analogía.

Las escuelas de dialéctica y retórica continuaron enseñando los *exempla* empleando los mismos principios que los llevaron a alcanzar su éxito durante la Edad Media y hasta bien entrado el siglo XVIII.

Todas estas prácticas escolares, la mayoría de las cuales permanecieron casi inmutables hasta el siglo XVIII, no solo contribuyeron a uniformar la cultura occidental, sino que a menudo fueron el agente de su propia conservación (Bravo, 1999: pp. 303-328).

Según Baquero Goyanes, la narración breve no siguió su propio camino al margen de la cultura cristiana hasta el siglo XIX. Asunción Barreras profundiza sobre las afirmaciones de Goyanes y señala que esta narración breve surgió del *exemplum*. Los sermones utilizaban *exempla* para ilustrar sus explicaciones. Estos apólogos se fueron agrupando en diferentes contextos narrativos hasta derivar en la narración breve.

Hasta el siglo XIX, la narración breve escrita no se independiza como tal (Baquero Goyanes, 1993: p. 141).

Hacia el siglo XIX, la narración breve dio un nuevo salto evolutivo con la aparición de la prensa escrita; concretamente, revistas y periódicos. El formato de estos nuevos medios contemplaba la inclusión de diversos temas que comprimían diferentes narraciones breves, por lo que las historias debían ser necesariamente reducidas. Otra consecuencia de lo anterior fue el surgimiento de un nuevo tipo de novelas que se publicarían por entregas.

Las narraciones breves, hasta dicho siglo XIX, se habían integrado en colecciones por medio de la trama-marco o como ejemplos en otras obras más extensas. Sin embargo, en el siglo XIX, la publicación de periódicos y revistas literarias tiene un gran auge. Esto hace que se escriban novelas divididas en unidades más breves, entregas, que se van publicando en estas revistas, como es el caso de las novelas de Charles Dickens» (Barreras, 2014: pp. 11-14).

Asunción Barreras observa ciertas diferencias entre los nuevos relatos breves del siglo XIX y las obras de la Edad Media conocidas hasta entonces. En este sentido, la autora observa que las novelas breves poseen entidad propia, cada una por sí misma, a pesar de que todas las historias puedan ser recopiladas y publicadas en un único libro en contraposición a las obras medievales, en las que existe un nexo de unión entre las diferentes historias (Barreras, 2014).

Las historias forman y formarán parte del ser humano, pues nos permiten explicar la realidad mediante ellas. Además, las narraciones [ya sean en formato oral o escrito] permiten seducir además de enseñar. Hoy en día es posible narrar miles de historias diferentes incluso sin utilizar las palabras. Aplicaciones como Instagram, por ejemplo, se han revelado como una herramienta eficaz para narrar historias mediante imágenes o vídeos. Asimismo, las variantes de la exposición de las historias han evolucionado hasta llegar al relato hoy conocido como *storytelling* (Salmon, 2010).

A lo largo de la historia de las culturas, siempre ha habido narraciones breves en las diferentes naciones y períodos de tiempo. Se consideraban una diversión o una manera de explicar mejor alguna idea en la conversación. La narración breve consistía en 'sorprender al oyente con un repentino excursus en el curso normal de la vida' (Anderson Imbert 1992: p. 23; Barreras, 2014: pp. 11-14).

En conclusión, el *storytelling* no es una nueva forma de explicar historias sino una la evolución en la forma de transmitir historias. Las personas siempre hemos hecho uso de cuentos, relato o parábolas para persuadir, seducir o simplemente explicar un hecho de una manera más llana, sencilla y directa.

### 3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON IMBERT, E. (1992). *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ariel. En A. Barreras Gómez, (2003). *El estudio literario de la narración breve y su utilización en el contexto literario*, (2014). Logroño: Universidad de la Rioja, servicio de publicaciones.
- ÁVILA NIETO, C. (2012). El mito como elemento estratégico de comunicación política: aplicación del modelo de Barthes al caso ecuatoriano, *Cuadernos de información* nº 31 / diciembre 2012.
- BAQUERO GOYANES, M. (1993). *¿Qué es la novela? ¿Qué es el cuento?* Murcia: Universidad de Murcia.
- BARRERAS GÓMEZ, A. (2003). *El estudio literario de la narración breve y su utilización en el contexto literario*, (2014). Logroño: Universidad de la Rioja, servicio de publicaciones.
- BEDIER, J. (1969). *Les fabliaux*. París: Librairie Honoré Champion. (1ª ed. 1893). En R. Dubuis (1973). *Les cent nouvelles nouvelles et la tradition de la nouvelle en France au Moyen Âge*. Grenoble: PUG. En P. Mendoza Ramos (2006). *La función de la risa en los fabliaux, el Libro de buen amor y El conde Lucanor*. Universidad de La Laguna. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4047026.pdf>
- BOSSONG, G. (1978). Semantik der Terminologie. Zur Vorgeschichte der alfonsinnischen Schachtermini. (En Zeitschrift für romanische Philologie, CXIV, Tübingen. En Bravo, F. (1999). *Arte de enseñar, arte de contar. En torno al exemplum medieval. La enseñanza en la Edad Media [X Semana de Estudios Medievales, Najera 1999]*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.
- BRAVO, F. (1999). *Arte de enseñar, arte de contar. En torno al exemplum medieval. La enseñanza en la Edad Media [X Semana de Estudios Medievales, Najera 1999]*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.

- CABALLERO LÓPEZ, J. A. (2003). *Desde el mito a la historia, EN Historiografía grecolatina e historiografía del Renacimiento. Los Commentaria de Annio de Viterbo*. Córdoba, Argentina y Logroño, España: DGES y La Universidad de La Rioja. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/814505.pdf> [2018, 3 de junio].
- CÁRCAR BENITO, J.E. (2017, Julio). El mito como iluminación de valores para diferenciarse o integrarse. *Más Poder Local*. Nº 32, págs. 6-8.
- CASCÓN DORADO, A. (1987-1988). Fenómenos comunes en la transmisión del Exemplum y la Fábula. *Arte de enseñar, arte de contar en torno al exemplum medieval*. Habis. Nº 18-19, págs. 173-186.
- CASSIRER, E. (1963). *The Myth of the State*. New Haven y London: Yale University Press. En J.E. Cárcar Benito, (2017, Julio). El mito como iluminación de valores para diferenciarse o integrarse. *Más Poder Local*, 32, 6-8.
- D'ADAMO, O. y GARCÍA BEAUDOUX, V. (1995). *El Argentino Feo. Una aproximación psicosocial al estudio de nuestra identidad nacional*. Buenos Aires: Losada.
- D'ADAMO, O. y GARCÍA BEAUDOUX, V. (2013). Storytelling y comunicación política: el valor de un relato bien contado. En I. Crespo, J. del Rey: *Comunicación Política y Campañas electorales en América Latina*. Buenos Aires: Biblos-Politeia.
- GARCÍA PELAYO, M. (1981). Los mitos políticos. Madrid: Alianza. En J.E. Cárcar Benito, (2017, Julio). El mito como iluminación de valores para diferenciarse o integrarse. *Más Poder Local*, 32, 6-8.
- JUNG, C.G. (2002). *Obra completa 9/1: los arquetipos y lo inconsciente colectivo*. Madrid: Trotta.
- KIRK, G. S. (1985). EL mito. Su significado y funciones en la antigüedad y otras culturas. Barcelona: Paidós. En J.E. Cárcar Benito, (2017, Julio). El mito como iluminación de valores para diferenciarse o integrarse. *Más Poder Local*, 32, 6-8.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). Sinécdoco. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=Xy2E7BM>.
- SALMON, C. (2008). *Storytelling: La máquina de fabricar historias y formatear las mentes*. Barcelona: Atalaya.
- TUDOR, H. (1973). *Political myth*. London: Macmillan Education. En J.E. Cárcar Benito, (2017, Julio). El mito como iluminación de valores para diferenciarse o integrarse. *Más Poder Local*, 32, 6-8.

### Recursos electrónicos

- PETERSON, J. (2002). *Slaying the Dragon Within us*. Publicado el 26 enero de 2016. [https://www.youtube.com/watch?v=REjUkEj1O\\_0&t=590s](https://www.youtube.com/watch?v=REjUkEj1O_0&t=590s) Recuperado el 16/04/2018.
- PETERSON, J. (2015). Serie de *Maps of Meanings*. Publicado el 7 de enero de 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=4tQOIQRp3gQ&list=PL22J3VaeABQByVcW4lXQ46glULC-ekhOp> Recuperado el 16/04/2018.

# 14. La comunicación intercultural y el relato tradicional oral en la enseñanza del español como lengua extranjera

*Olvido Andújar Molina*

SUMARIO:

1. Introducción. 2. El relato tradicional oral en el aula. 3. Recuperación de relatos populares: un caso práctico. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las distintas lenguas y culturas que los alumnos aportan determinan el aula de español como lengua extranjera (de ahora en adelante ELE) como un espacio diverso, multicultural y complejo. Estas características no son más que un reflejo de la realidad social, caracterizada por la globalización, la hegemonía de los medios de comunicación y el fenómeno constante y dinámico de las migraciones.

Históricamente la enseñanza de una lengua extranjera ha experimentado cambios y adaptaciones en sus metodologías. Hasta la década de los setenta, las distintas tendencias metodológicas defendían una enseñanza centrada en los componentes gramaticales y léxicos y en la práctica de las estructuras lingüísticas, donde la presencia del componente sociocultural era prácticamente inexistente.

Desde los años ochenta el enfoque comunicativo de enseñanza de las lenguas considera a los alumnos como individuos cuyo aprendizaje está, sobre todo, orientado a la comunicación, por lo que se deben desarrollar una serie de competencias que permitan una interacción adecuada al contexto y a las circunstancias concretas en que se desarrolla dicha comunicación (Santamaría 2010).

Cada vez se hace más evidente la necesidad de sobrepasar en el aula el mero aprendizaje lingüístico. Así lo contempla el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas<sup>1</sup> (de ahora en adelante MCER) al defender un mayor entendimiento y acercamiento entre culturas que se encuentran en una situación de aprendizaje de idiomas y donde prima la interacción social. El MCER sitúa la interculturalidad entre la reflexión y la acción. El modelo de comunicación que el MCER construye a partir de la idea de interculturalidad tiene dos objetivos: facilitar que los alumnos movilicen los aspectos cognitivos y la competencia comunicativa intercultural, por un lado, y por otro contextualizar las tareas y acciones a desarrollar en los distintos ámbitos de acción personal y social, porque en esos contextos van a tener lugar las relaciones interpersonales y las situaciones de comunicación donde se va a usar la lengua objeto de aprendizaje.

En este sentido, desde los años ochenta ya se viene proponiendo la necesidad de desarrollar en los aprendientes una competencia comunicativa. A esta competencia se añadiría más tarde la sociocultural. La contrariedad de este enfoque es que se motivaba a los estudiantes a ejercer el rol de extranjeros adoptando como modelo la lengua y la cultura de un hablante nativo, lo cual limitaba la diversidad y variedad de la lengua a enseñar. Por otra parte, con este objetivo también se podía caer en una enculturación mediante la cual los estudiantes aprendieran la nueva ignorando la suya. En las últimas décadas se ha buscado un enfoque que fomente el proceso de comunicación y ayude a comprender y aceptar a personas de diferentes culturas: el enfoque intercultural, el cual promueve el desarrollo de la competencia intercultural como objetivo en las clases de lengua extranjera. Dado que las situaciones comunicativas se entienden como encuentros entre la cultura del estudiante y la del interlocutor, el propósito es entonces que los alumnos primero conozcan y reflexionen sobre su propia cultura y después lo hagan con la cultura de la lengua que estudian. Los resultados de la investigación del Centro Europeo de Lenguas así lo ratificaban en el año 2007. A este respecto podemos apuntar que:

En consonancia con el enfoque intercultural, en la didáctica moderna de lenguas extranjeras ocupa un lugar predominante la enseñanza de los elementos comunicativos esenciales en toda interacción lingüística. La enseñanza de idiomas traspasa un umbral lingüístico al abandonar el refugio gramatical y penetrar en el ámbito social, mucho más complejo y arbitrario, pero no menos necesario para el alumno. Debemos, pues, instruir a nuestros estudiantes en los asuntos típicamente lingüísticos del idioma sin olvidar que esos habrán de manifestarse en un contexto social regido por sus propias reglas, que también es conveniente conocer (Solís 2012).

---

<sup>1</sup> Para más información, se puede consultar el MCER en la siguiente página del Instituto Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Por su parte, el Instituto Cervantes define la competencia intercultural como

[la] habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad (Diccionario de términos clave ELE del Centro Virtual Cervantes 2016).

Y continúa diciendo que, actualmente, entre los enfoques que tienen en cuenta el desarrollo de la competencia intercultural destacan principalmente dos: el enfoque de las destrezas sociales y el enfoque holístico. El primero, basándose en el modelo del hablante nativo, parte de la dimensión pragmática de la competencia lingüística, de la importancia de la comunicación no verbal y de la necesidad de desarrollar en el aprendiente destrezas sociales en los encuentros interculturales para defender la utilización de técnicas de asimilación cultural. El enfoque holístico va a desarrollar en el estudiante ciertos aspectos afectivos y emocionales, entre los que destaca una actitud, una sensibilidad y una empatía especiales hacia las diferencias culturales. Entiende que es la manera de superar el etnocentrismo y, al reducirse el impacto del choque cultural, el aprendiente será capaz de convertirse en un mediador entre las culturas en contacto.

Así, la competencia intercultural se define como una combinación de capacidades específicas generales que ayudan a la formación de todo ciudadano en el valor de la diversidad, y se pueden concretar en

adquirir actitudes positivas con respecto a la diversidad cultural y a la ampliación del conocimiento acerca de costumbres y creencias de los otros (...) Potenciar habilidades comunicativas verbales y no verbales que permitan comunicaciones efectivas en contextos donde dos o más culturas están en contacto (Sáez Alonso 2006: 877).

Y en este sentido no hay que olvidar que

En cualquier situación de enseñanza-aprendizaje, la cultura de procedencia, así como otras condiciones personales como competencias, habilidades e intereses, mediatizan los procesos de aprendizaje. Para responder con precisión a los diversos referentes culturales es precisa una formación de calidad que respete plenamente la identidad cultural de sus estudiantes (Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural 2001: Art. 5).

Así, el objetivo principal de este trabajo era la creación de un espacio didáctico donde interactuaran diferentes etapas educativas basando el aprendizaje en el trabajo cooperativo. El nexo de unión entre los diferentes agentes implicados sería la recupera-

ción de la tradición literaria popular de los alumnos de español y las prácticas, como docentes de español y creadores de material didáctico, de los alumnos de Máster.

## **2. EL RELATO TRADICIONAL ORAL EN EL AULA**

### **2.1. El cuento tradicional: una breve introducción**

Decía Roland Barthes que «el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades. El relato comienza con la historia misma de la humanidad. No hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos» (1974, p. 65).

El ser humano es por naturaleza un maravilloso contador y escuchador de historias. Es muy probable que los primeros cuentos nacieran alrededor del fuego de una cueva o caverna. Miguel Díez (2005) señala que los primeros relatos debieron ser contados por los cazadores que, al volver de la montería, traían historias de lucha con el animal llenas de componentes mágicos.

Los primeros cuentos surgieron con las primeras formas culturales de la humanidad y, como contaba una narradora quechua: «los cuentos se contaban –sobre todo– para dormir el miedo» (Díez, 2005).

Así, el cuento popular se integra en el folclore de los pueblos, ese saber tradicional de una comunidad que se transmitía de forma oral. Este tipo de texto literario es, además, de autoría anónima o, mejor dicho, colectiva. En este sentido, Sánchez Romeralo (1969) apuntaba que el cuento popular, a diferencia del literario, se diluye en la colectividad, perdiendo su propia personalidad y siendo narrado por, para y como el pueblo. El nombre del autor inicial se disuelve en la sociedad cuando esta se reconoce en el relato y lo hace suyo. En ese momento, el cuento ya es patrimonio del pueblo. Un pueblo que adaptaría estos relatos a sus intereses políticos, económicos y sociales.

A este respecto resulta útil recordar los trabajos de Vladimir Propp, quien establecía que el origen del relato tradicional residía en la realidad histórica, la política económica y los modelos culturales de cada sociedad que adaptaba estos cuentos, a su imagen y semejanza, o al menos basados en sus diferentes intereses socioeconómicos (Propp, 1974, p. 14).

### **2.2. El cuento tradicional como recurso educativo en el aula de español como lengua extranjera**

La literatura está presente en el aula de español como lengua extranjera de un modo inherente y consustancial. No solo porque quien estudia una lengua extranjera tiene normalmente la voluntad de acercarse a las diferentes manifestaciones culturales de la misma, como la música, la cinematografía o la literatura. Sino también



como centro integrador y vertebrador de materiales de aula con una gran variedad de fines didácticos. Si bien es cierto que ha tenido (y mantiene todavía) un uso marginal en el aula de ELE (Albadalejo, 2007), son muchas las voces que defienden su integración en la enseñanza del español. A este respecto se pronuncian Albadalejo, Mendoza Fillola, Álvarez Valdés (citados en Fouatih, 2009) y cada vez son más los docentes que recurren a la creación de materiales originales y propios a partir de diferentes textos literarios. La poesía, el teatro o la microficción se han integrado en el aula de segundas lenguas de una forma natural y contundente.

Sin embargo, no siempre ha habido tanto apoyo a la inclusión de la literatura en el aula de ELE. En los años cincuenta, en pleno auge del modelo gramatical de enseñanza de las lenguas, la literatura formaba parte de la metodología didáctica, pero su uso se centraba en la traducción de textos y memorización de estructuras gramaticales. Más tarde, el modelo estructural negó directamente los beneficios del uso de la literatura en el aula. El modelo comunicativo, en los años ochenta, huyó de la literatura porque interpretaba que el modelo lingüístico que ofrecía era estático y se alejaba de la comunicación que los alumnos necesitaban en su día a día. Es en los años noventa cuando se pone el foco de atención en estos textos y se apuesta por ellos como materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (Albadalejo, 2007).

Entre los beneficios que el uso de la literatura aporta a la enseñanza de ELE pueden citarse su carácter auténtico, universal y atemporal, su idoneidad para la introducción de elementos socioculturales y de la competencia intercultural, la posibilidad de trabajar todas las destrezas, su potencial motivador y la variedad de input que proporciona (Fouatih, 2009). Es interesante recordar que Lazar (1993; citado en Aydinoglu, 2013) considera que el texto literario, más que cualquier otro, impulsa las habilidades interpretativas de los alumnos, la adquisición del lenguaje y fomenta la participación activa de los alumnos. Dicho de otro modo, la literatura actúa como impulsora de una educación integral.

En cualquier caso, y tal como recoge Puertas Moya (2009, pp. 80-82), resulta imprescindible, además de otorgar una mayor presencia a la literatura en la clase de ELE, realizar una explotación verdaderamente útil de los textos literarios utilizados. Para este autor, los textos no son unidades sagradas e intocables, sino que permiten ser trabajados en el aula, «desintegrados» y deconstruidos. Asimismo, recomienda al docente jugar con ellos aprovechando el componente lúdico que brindan (2009, pp. 86-87).

Con respecto al relato tradicional oral, encontramos diferentes propuestas didácticas. Así, podemos recordar los trabajos de Cea y Santamaría (2011), quienes proponen diferentes técnicas y actividades para la explotación de cuentos tradicionales en el aula. Suárez (2010) plantea una propuesta didáctica a partir de diferentes manifestaciones literarias de la tradición oral, como adivinanzas y trabalenguas, para mejorar la competencia comunicativa. Francos Maldonado (2012) apuesta por el uso de la literatura tradicional en tanto que facilita el desarrollo de la competencia intercultural, así como la activación de los conocimientos culturales y las emociones implica-

das en el contacto con una nueva lengua y cultura. Una propuesta muy interesante y de gran utilidad a este trabajo ha sido la de Koffi (2014), quien propone llevar el cuento tradicional africano al aula de español como lengua extranjera para educar en valores, trabajar las diferencias culturales, proponer contenidos socioculturales en el aula y mejorar la competencia comunicativa oral de los alumnos.

### **3. RECUPERACIÓN DE RELATOS POPULARES: UN CASO PRÁCTICO**

#### **3.1. Introducción a la propuesta**

La propuesta que se recoge en este trabajo nació con el propósito de lograr una mayor motivación en el alumnado del Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y en los estudiantes de ELE de la Universidad Camilo José Cela. Al mismo tiempo, se enfocaba la atención en el cuidado de la competencia intercultural en el aula de segundas lenguas. A partir del uso de los cuentos tradicionales orales de la lengua de origen del alumnado, traducidos por ellos mismos a la lengua meta, se pretendía, primero, una mayor motivación de los alumnos al ser ellos mismos los «creadores» de textos reales utilizados para su propio aprendizaje de la lengua. Textos literarios que, además, pertenecían a su propio patrimonio cultural y literario. Además, trabajaban con compañeros de la misma universidad pero de diferente etapa educativa y, en la mayoría de los casos, se hacía de forma virtual al ser títulos impartidos en modalidades diferentes. Los alumnos de español eran alumnos presenciales de la universidad, mientras que los alumnos de Máster eran alumnos a distancia o no presenciales. En este sentido, las parejas establecidas normalmente no residían en la misma ciudad, por lo que el contacto y trabajo se llevaba a cabo virtualmente. Después, el relato recuperado pasaba a ser el centro de una unidad didáctica compuesta por una serie de actividades de explotación previa, durante y posterior a la lectura que situarían a los estudiantes en el aprendizaje de ELE con un mayor nivel de motivación al tiempo que se recuperaba un mapa de relatos de tradición oral. El material resultante, por ende, pasaba a estar disponible para la enseñanza del español.

En cada una de las unidades se debían incluir actividades previas a la lectura, actividades para realizar durante la misma y actividades para realizar con posterioridad. El uso de este tipo de unidades resulta fundamental para situar al aprendiente ante el texto literario y trabajar de forma fructífera los diferentes componentes relacionados con la literatura, encontrándose ante un tipo de actividad de gran utilidad para el aprendizaje de una lengua extranjera (Albadalejo, 2007, pp. 14-26).

El alumnado al que se dirigía esta propuesta se dividía en dos grupos. En primer lugar, un grupo perteneciente al Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad Camilo José Cela. Se trata de un título en modalidad a distancia en el que, mediante dos ediciones, se matriculan de 100 a 200 personas cada año

que deben estudiar en el Máster la asignatura obligatoria «Los textos literarios y los medios de comunicación en el aula de ELE», impartida por la autora de este trabajo.

El segundo grupo está integrado por los estudiantes de español como lengua extranjera de diversos niveles, desde un A1 a un C1. Esta asignatura, también impartida por la autora de este texto, se imparte a tres subgrupos diferentes: a cuatro grupos de Erasmus, al alumnado de diversos programas de intercambio internacionales y a los diez alumnos del Proyecto Integra<sup>2</sup>.

### 3.2. Interés y objetivos de la propuesta

El interés de la propuesta reside en la importancia del español como lengua extranjera, siendo ya la segunda lengua más estudiada del mundo, con más de veintidós millones de estudiantes. No obstante, en esta cifra solo se computan los estudiantes de español en los 107 países que no tienen el español como lengua oficial y, además, son datos incompletos al no recoger datos de los centros de enseñanza privada (Instituto Cervantes, 2017).

Asimismo, y como ya hemos revisado, son cada vez más las voces que defienden la consideración de la competencia intercultural en el aula de ELE. Es este interés académico, junto a la preocupación por recuperar y crear un mapa internacional de relatos de tradición oral que preserve la cultura de todos los pueblos, los que llevaron a diseñar esta propuesta.

Así, los objetivos de esta propuesta eran:

- Acercar a los alumnos a la tradición literaria popular.
- Recuperar cuentos tradicionales orales internacionales.
- Propiciar un lugar de encuentro entre alumnado de diferentes etapas educativas
- El desarrollo de la competencia intercultural como hilo conductor del aula de segundas lenguas.
- Combinar el uso educativo de lenguajes tradicionales y digitales.
- Perfeccionar la competencia literaria y narrativa de los alumnos.
- Fomentar la imaginación y la creatividad.
- Mejorar la expresión oral y escrita de los alumnos de español.
- Creación de unidades didácticas que tengan como hilo conductor los relatos recuperados por los alumnos italianos de ELE.

---

<sup>1</sup> La Universidad Camilo José Cela acogió en 2016 a diez alumnos refugiados de Siria, Irak, Afganistán y Ucrania. De esta forma se convertía en la primera universidad española en acoger a alumnos refugiados para retomar o iniciar sus estudios universitarios en España. Esta iniciativa recibió el nombre de Proyecto Integra.

### 3.3. Metodología de trabajo

Esta propuesta nacía con la pretensión de recoger la competencia intercultural en el aula de lenguas extranjeras e integrarla en una experiencia de recuperación de cuentos de Siria, Afganistán, Irak y Ucrania, los países de origen de los alumnos Erasmus y los de los alumnos internacionales, mayoritariamente Brasil y Corea.

Para ello, se formarían parejas de trabajo para unir a los alumnos internacionales de ELE presenciales con los alumnos hispanohablantes de un Máster impartido a distancia. En este sentido, el uso de las TIC se hacía indispensable.

De este modo, la propuesta aquí presentada constaba de diversas fases:

- En la primera de ellas, se formaban las parejas de trabajo entre un alumno de Máster y un alumno de español como lengua extranjera, ya fuera un alumno Erasmus, Internacional o del Proyecto Integra.

- En la segunda fase, los alumnos de español como lengua extranjera recuperaban un relato tradicional de su patrimonio literario. Dicho de otro modo, los cuentos que les contaban de niños, que les narraban primero a sus padres y antes de a estos, a sus abuelos, y que, sin tener autor conocido, se han transmitido de forma oral.

- En la siguiente fase, estos alumnos contaban a sus parejas de trabajo, alumnos de Máster, el relato en español a través de dos textos diferentes: un texto escrito y un texto oral. Con la preparación y ejecución de este ejercicio, los alumnos de español ampliaban su léxico en nuestra lengua y los alumnos de Máster estaban en condiciones de observar y analizar sus principales errores gramaticales, morfosintácticos, de léxico y de fonética y pronunciación. A continuación preparaban la retroalimentación con las correcciones de los errores cometidos para sus compañeros, así como una explicación de los mismos.

- La cuarta fase contemplaba la conversión del relato tradicional recuperado en material didáctico en torno al cual diseñar unidades didácticas que permitan la enseñanza del español como lengua extranjera sin tener que recurrir a manuales y métodos para la enseñanza del español. Dicho de otro modo, las unidades creadas eran susceptibles de pasar a ser materiales didácticos de ELE publicados en un repositorio público y de acceso libre a profesores de español. De esta forma, en el caso de alumnos de español pertenecientes a contextos económicos desfavorecidos (alumnos inmigrantes, refugiados, de países con pocos recursos...) podrían beneficiarse de estas unidades didácticas diseñadas para el aula de español de los diversos niveles del MCER, A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

Finalmente, y con el ánimo de proteger esta forma literaria y patrimonio cultural de incalculable valor, se pretendía que los relatos se incorporaran a un repositorio de relatos populares de tradición oral.

### 3.4. Recursos

Los recursos materiales necesarios para el desarrollo de esta propuesta se limitaban a aquellos que los estudiantes pudieran requerir para la recuperación del relato

(papel y bolígrafo, ordenador y un programa de procesador de texto, grabadora de voz, etc.).

Por otra parte, al ser la modalidad del Máster no presencial, muchos de los alumnos del mismo no residían en la misma ciudad que los alumnos de español de la universidad, por lo que era necesario recurrir a las redes sociales, plataformas de mensajería digital o programas de videoconferencia para poder establecer las parejas de trabajo.

Para la digitalización posterior de estos relatos y su adhesión a un repositorio de cuentos de tradición oral, se utilizaría un ordenador y programa de procesador de texto o almacenamiento de sonido, dependiendo de si la entrega se realizara en formato escrito u oral.

Finalmente, para la conversión de estos relatos en tema central de las unidades didácticas, era necesario un ordenador y programa de procesador de texto. No obstante, los alumnos de Máster necesitaban estos mismos recursos para el correcto desarrollo de sus estudios, ya que el título se impartía de forma online.

Los agentes implicados en esta propuesta eran los alumnos de español como lengua extranjera, los alumnos del Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y la autora de este trabajo, profesora de ELE para alumnos Erasmus, Internacionales y Proyecto Integra de la Universidad Camilo José Cela y de la asignatura de Máster «Los textos literarios y los medios de comunicación en el aula de ELE», quien ejercía como coordinadora de la propuesta.

### **3.5. Temporalización**

La propuesta se realizaba en varias fases y, por lo tanto, la temporalización se concretaba en cada una de ellas.

Con respecto a la recuperación del relato, se hicieron necesarias al menos dos sesiones con los alumnos implicados. En la primera sesión, se explicaba a los estudiantes de Máster qué es un relato tradicional y se les mostraban diferentes ejemplos de este género. Esta sesión era necesaria al no estar el alumnado general familiarizado con este género literario. Una vez realizada esta explicación, los alumnos de Máster ya estaban preparados para formar a los alumnos de español y pedirles que recuperaran un relato tradicional de su lengua de origen y que lo narraran, en el siguiente encuentro, de forma escrita y oral.

En la segunda sesión o encuentro entre las parejas de alumnos, se recogían los relatos y se corregían. De esta forma, se daba a los alumnos de ELE cuenta de los errores cometidos y se explicaba la correcta utilización de la lengua y una explicación de las reglas gramaticales implicadas en dichos fallos.

La siguiente fase, consistente en la conversión de los relatos tradicionales ya corregidos en material didáctico para el aula de español, ocupaba solo a los alumnos de Máster. La idea principal era crear un material original que cubriera diferentes niveles y etapas educativas.

Al finalizar el trabajo, se animaba a los alumnos implicados a colaborar con la creación de un repositorio donde se incluyeran todos los relatos recuperados. De esto modo, se podían preservar formas literarias fuera del canon y de un valor incalculable.

#### 4. CONCLUSIONES

Uno de los objetivos elementales de la educación en segundas lenguas y lenguas extranjeras es el de formar a seres humanos competentes desde un punto de vista comunicativo. Dicho de otro modo, alumnos y alumnas capaces de utilizar la lengua teniendo en cuenta, y de forma relevante, el contexto, la situación y los participantes de esta conversación.

En este escenario, la comunidad educativa, encabezada por el profesorado de lenguas extranjeras, adquiere un compromiso ineludible con sus estudiantes, en el que resulta elemental cuestionarse si se están potenciando todas las destrezas del mismo modo, si se está respetando la cultura de origen, si se trabaja la competencia intercultural, si se incluye la creatividad y si se está inculcando el conocimiento y respeto por la Literatura, disciplina afín a la de la Lengua.

Bajo estas preguntas, se presentaba esta propuesta, cuyo objetivo principal era la enseñanza del español como lengua extranjera en la que la competencia literaria, la competencia intercultural y la creatividad eran pilares fundacionales de la misma.

En este sentido, se utilizaba el cuento de tradición oral como recurso principal para la enseñanza de la lengua española, dadas las múltiples ventajas que se derivan de su uso dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciando asimismo en los alumnos de español el conocimiento de la propia literatura y la valoración de la misma.

El resultado superó con creces los objetivos previstos. No solo ayudó a que los alumnos de español mejoraran sus competencias en esta lengua y a que los de Máster tuvieran un primer acercamiento a la profesión docente como profesores de ELE y creadores de materiales, sino que, en añadidura, se recuperaron cuentos tradicionales de una multitud de países, se crearon materiales de aula y se incrementó plausiblemente la motivación de los estudiantes participantes en esta propuesta.

Cuenta un viejo proverbio irlandés que una tonada es más duradera que el canto de los pájaros y un cuento es más perdurable que toda la riqueza del mundo (Gwyndaf, 1992, p. 245). Estas palabras cobran aún más sentido cuando estos cuentos, más valiosos que cualquier riqueza, son los responsables de la educación y de la mejora de las habilidades lingüísticas de nuestros aprendientes. No olvidemos, pues, que tras la petición «cuéntame un cuento» puede encontrarse la mejor clase posible para nuestro alumnado.

#### 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBADALEJO, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (5), 3.

- AYDINOGLU, N. (2013). Use of literature in language teaching course books. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 2 (2).
- BARTHES, R. (1974). Introducción al análisis estructural de los relatos en *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- CEA ÁLVAREZ, M. SANTAMARÍA MARTÍNEZ, R. (2011). El cuento como recursos didáctico. "La princesa y el enano», una propuesta para el aula. XXI Congreso Internacional ASELE: Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE (21.Salamanca. 2010) pp. 1013-1026
- DE EUROPA, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*.
- DÍEZ, R. M. (2005). Los viejos –y siempre nuevos- cuentos populares. *Biblioteca Digital Ciudad Seva*.
- FOUATH, W. M. (2009). La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE. *Actas del Taller «Literaturas Hispánicas y ELE» del Instituto Cervantes de Orán* (pp. 121-130). Orán: Centro Virtual Cervantes.
- FRANCOS MALDONADO, C. (2012). Tejiendo interculturalidad y participación desde el aprendizaje de español como segunda lengua. *Tabanque: Revista pedagógica*, (25), 93-102.
- GWYNDAF, R. (1992). «A Welsh Lake Legend and the Famous Physicians of Myddfai». *Béaloideas*, 1051, 241-266.
- INSTITUTO CERVANTES (2007). Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español. Instituto Cervantes.
- INSTITUTO CERVANTES (2009). CVC. Diccionario de términos clave de ELE, disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/), consultado el 15 de mayo de 2018.
- INSTITUTO CERVANTES (2017). *El Español: una lengua viva. Informe 2016*. Madrid: Instituto Cervantes.
- KOFFI, K. H. (2014). El cuento tradicional africano: ¡Esa mina inexplorada!. *Tonos Digital*, (26), 1.
- MALDONADO, C. F. (2012). Lecturas interculturales: Una propuesta para el aula de ELE. *Foro de Profesores de ELE*, 6.
- PROPP, V. I. (1974). *Las raíces históricas del cuento* (Vol. 50). Editorial Fundamentos.
- PUERTAS MOYA, F. E. (2009). ¿Cómo, dónde y por qué integrar la literatura en las clases de ELE? *Actas del Taller «Literaturas Hispánicas y ELE» del Instituto Cervantes de Orán* (pp. 78-88). Orán: Centro Virtual Cervantes.
- SÁEZ ALONSO, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación* 339, pp. 859- 881.
- SÁNCHEZ ROMERALO, A. (1969). *El villancico. Estudios sobre la lírica popular de los siglos XV y XVI*. Madrid. Gredos.

- SANTAMARÍA MARTÍNEZ, R. (2010). La competencia sociocultural en el aula de español l2/le: una propuesta didáctica. *ASELE Colección Monografías* (13)
- SOLÍS, L. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 6.8.
- SUÁREZ ROBAINA, J. R. (2010). ¿Adivinas, cuartetas, trabalenguas...? La literatura tradicional en el Aula de ELE: sugerencias didácticas.
- UNESCO. (2012) «Tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial» [en línea]. UNESCO, Cultura, Patrimonio Inmaterial. Sobre el patrimonio inmaterial, Ámbitos del patrimonio inmaterial, Tradiciones y expresiones orales. 1995-2012.



# 15. Desarrollo de la competencia en comunicación lingüística a través del aprendizaje dialógico

Francisco Javier Domínguez Rodríguez  
Ascensión Palomares Ruiz

## SUMARIO:

1. Introducción. 2. Comunidades de Aprendizaje y aprendizaje dialógico. 3. Tertulias dialógicas literarias como actuación educativa de éxito. 3.1. Objetivos. 3.2. Desarrollo. 4. Grupos interactivos en el aula. 5. Conclusiones y resultado de la experiencia. 6. Referencias bibliográficas.

## 1. INTRODUCCIÓN

En nuestras instituciones educativas la práctica docente está caracterizada por un individualismo y una balcanización absurdos que dejan de lado el aprendizaje cooperativo, dialógico o en grupo. *Comunidades de Aprendizaje* es un proyecto de transformación de los centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos a través de la implicación y participación de la comunidad educativa. Este capítulo mostrará una apuesta por el *aprendizaje dialógico* mediante distintas actuaciones educativas de éxito que se están llevando a cabo en los centros educativos; entre ellas, se encuentran los grupos interactivos y las tertulias dialógicas literarias, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todos los alumnos/as. Todas estas actuaciones favorecerán el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística entre otras. Las interacciones en los grupos interactivos y las tertulias dialógicas literarias promueven el desarrollo de la expresión oral impulsando que todo el alumnado participe, sea escucha-

do y escuche a los demás. En la tertulia dialógica literaria se lee más y se intensifica la comprensión lectora, reflexión crítica y expresión aumentando así el aprendizaje. La interpretación de cada persona depende de lo que ha hablado sobre este tema con muchas personas y de lo que piensa hablar y compartir con los demás sobre el texto. Es una interpretación dialógica. El significado se crea a partir de las interacciones sobre el texto, al hacer el diálogo con los demás en la tertulia. Se ponen más miradas al texto y se encuentra lo que uno solo no encuentra, profundizando así en su interpretación. Al compartir las interpretaciones se expresan las propias ideas, pensamientos, opiniones, emociones, ideas y vivencias. Se aprende a escuchar, respetar el turno, ordenar las propias ideas para exponerlas a los demás. En los grupos interactivos se aprende a comunicarse de forma eficaz, a comprender y expresarse de forma oral y escrita de forma coherente y pensar de forma crítica. El tener que ordenar las propias ideas para exponerlas a los demás ayuda a organizar el propio pensamiento.

Si a estas actuaciones le unimos el trabajo con obras clásicas de nuestra literatura universal, todo se refuerza, ya que aportan conocimiento, mejoran el vocabulario, mayor comprensión de la situación histórica, mejor calidad de la literatura, y en definitiva los que marcan historia en las diferentes culturas, constituyéndose referentes culturales de primer orden para comprender y reflexionar sobre el mundo. Las mejores obras literarias de la Humanidad son aquellas que perduran a lo largo del tiempo. Sobre ellas existe un consenso universal que reconoce su calidad y su aportación al patrimonio cultural de la humanidad. Son obras modelo en su género. También son obras que reflejan con una gran calidad y profundidad los grandes temas que preocupan a la humanidad, independientemente de la cultura o la época. Son obras que no se pasan de moda, que siguen interesando a las personas a través de generaciones aunque hayan sido escritas hace mucho tiempo.

## **2. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE DIALÓGICO**

Las actuaciones de éxito educativo que vamos a ir exponiendo a lo largo de este capítulo están enmarcadas en el *Proyecto de Comunidades de Aprendizaje*.

Comenzaremos explicando qué es este proyecto y qué es lo que se pretende conseguir con el mismo.

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa.

En las comunidades de aprendizaje todos los miembros implicados sueñan y construyen la escuela que quieren para sus hijos e hijas con el objetivo de mejorar su educación. La participación de todos y todas es lo que hace posible transformar esa realidad, por más inmutable que parezca, en base a unos principios como el diálogo, la igualdad y la solidaridad. (Elboj, Puigdemívol y Valls, 2002:61).



Figura 1. Definición de comunidades de aprendizaje

Este modelo educativo está en consonancia con las teorías científicas a nivel internacional que destacan dos factores clave para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad. Las Comunidades de Aprendizaje implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc.

El proyecto, que empezó en la educación obligatoria en 1995, cuenta actualmente con más de 220 Comunidades de Aprendizaje. Debido a su éxito, las Comunidades de Aprendizaje se han extendido a nivel internacional, llevándose a cabo en centros educativos de Sudamérica, y se han estudiado dentro del Sexto Programa Marco de Investigación de la Unión Europea INCLUD-ED como una actuación de éxito para el fomento de la cohesión social en Europa a través de la educación (CREA, 2006-2011). En palabras del propio CREA:

Una comunidad de aprendizaje es un Proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para todos y todas las personas, basada en el aprendizaje dialógi-

co, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. (CREA, 2006; Valls, 2005:33).

Fruto del impacto de esta investigación, se han aprobado diversas resoluciones de la Comisión Europea y del Consejo de Europa que recomiendan las escuelas como Comunidades de Aprendizaje para acabar con el abandono escolar en Europa y lograr así los objetivos planteados por la Estrategia Europa 2020. Estas Actuaciones Educativas de Éxito, entre otras, son:

- Los grupos interactivos.
- Las tertulias dialógicas (literarias, musicales, artísticas...).
- La formación de familiares.
- La participación educativa de la comunidad.
- El modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.
- La formación dialógica del profesorado.



Figura 2. Bases del aprendizaje dialógico

Partiendo de los sueños de toda la comunidad educativa y a través del diálogo y la ciencia este proyecto transformador está alcanzando un doble objetivo: superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia. Estos objetivos se consiguen a través de las actuaciones educativas de éxito, todas ellas basadas en el aprendizaje dialógico. El

aprendizaje dialógico es el marco a partir del cual se llevan a cabo las actuaciones de éxito en comunidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva del aprendizaje, basada en una concepción comunicativa, se entiende que las personas aprendemos a partir de las interacciones con otras personas.

Las actuales sociedades multiculturales quedan expuestas a una encrucijada: reconstruyen nuevas formas de vivir juntos (Touraine) en base al diálogo y consenso entre una creciente pluralidad de voces o sufren las consecuencias del conflicto entre diferentes fundamentalismos. La salida a la encrucijada viene de la mano del diálogo y, donde éste se acaba, de su contrario: la violencia. (Flecha, 2004:4)

En este capítulo mostraré dos de las actuaciones educativas de éxito que se desarrollan en Comunidades de Aprendizaje a través de un ejemplo para hacerlo lo más cercano y práctico al lector, a través de la obra literaria clásica de *El Lazarillo de Tormes*. Comenzaré mostrando los objetivos que se consiguen con ambas actuaciones de éxito, describiré cada una de ellas y señalaré las ventajas que tiene su aplicación en el aula.

### 3. TERTULIAS DIALÓGICAS LITERARIAS COMO ACTUACIÓN EDUCATIVA DE ÉXITO

Las tertulias literarias dialógicas son reuniones de personas que se coordinan libremente para escoger una obra clásica que todos deben leer simultáneamente.

Las tertulias dialógicas suponen la aplicación de los principios del aprendizaje dialógico en relación a la literatura, la música... o incluso las matemáticas. Tienen como base las reflexiones, los debates y los argumentos, y también las experiencias de vida cotidiana de las personas participantes (Vega, 2005).

Se ponen de acuerdo en el número de páginas que deben leer y, posteriormente, se reúnen para comentar aquello que han leído. Cada persona debe tener algún párrafo señalado o subrayado que le haya gustado especialmente, y explicará a los demás los motivos por los que ha elegido ese párrafo y no otro. Se aportan además las reflexiones, dudas, núcleos de interés y debates que surgen a partir de dicha lectura. «En estas tertulias puede participar voluntariamente cualquier persona: alumnado, familias, profesorado, otras personas del barrio...» (Aretxaga y Landaluze, 2005:216 y ss). Así «se consigue que personas que no hayan leído nunca ningún libro lleguen a disfrutar de las obras de la literatura clásica universal» (C.P. Padre Orbiso, 2003). No se pretende descubrir y analizar lo que el autor quiere decir en sus textos, sino fomentar el diálogo y la reflexión a partir de las distintas interpretaciones que pueden surgir de un texto.

Cualquier persona puede actuar como moderador, dando turnos de palabra, teniendo únicamente en cuenta que no puede imponer su verdad, sino que debe dejar que todos aporten sus argumentos para que puedan reflexionar y discutir hasta llegar al consenso sobre qué argumento se valora como provisionalmente válido, ya que estas afirmaciones se pueden cuestionar más adelante (Loza, 2004).

La persona moderadora además debe dar prioridad a las personas que menos participan en la tertulia.

### 3.1. Objetivos

Algunas de las finalidades que podemos conseguir mediante estas tertulias podrían ser las siguientes (C.P. Padre Orbiso, 2003; Loza, 2004):

- Conocer directamente obras y autores de la literatura clásica universal.
- Análisis dialógico de obras y autores.
- Mejorar la competencia lectora, tanto en lectura silenciosa como en la oral.
- Desarrollar la expresión oral.
- Conseguir que se respeten los turnos de palabra.
- Utilizar argumentos en la defensa de las opiniones.
- Valorar críticamente las aportaciones de los y las tertulianas.
- Analizar críticamente el universo de valores en los que estamos inmersos.
- Potenciar hábitos lectores.
- Descubrir el lado lúdico de la lectura y de la literatura.
- Generar una actitud de escucha en todos los participantes.
- Mejorar el diálogo entre todos los participantes.
- Desarrollar un espíritu crítico y solidario.
- Aumentar la autoestima.
- Estimular y mejorar la comunicación escrita.
- Dar sentido y funcionalidad a los aprendizajes relacionados con la comunicación oral en su doble vertiente de expresión y comprensión.
- Reflexionar sobre ésta y otras metodologías relacionadas con la lectura.

Existen muchísimas obras clásicas literarias de calidad. Nosotros en este capítulo mostraremos el ejemplo de una obra a la que le podemos sacar mucho beneficio en el aula desde Educación Infantil a Educación Secundaria: *El Lazarillo de Tormes*.

### 3.2. Desarrollo

Estas tertulias dialógicas literarias funcionan de una manera sencilla.



Figura 3. Pasos para llevar a cabo una tertulia dialógica literaria

### 3.2.1. Funcionamiento de la tertulia

La puntualidad es necesaria para el buen funcionamiento del debate. Se escoge un libro y se decide cuantos capítulos se leerán para la siguiente sesión.

Hay una persona que modera la sesión.

Una persona o personas (que cambia cada vez) que explica(n) en 5 minutos las ideas principales del capítulo o capítulos que se va a debatir.

Se abre el turno de intervenciones. Es necesario pedir palabra a la persona que modera, no interrumpir y no saltarse los turnos de palabra. Es importante no excederse en las intervenciones para dar posibilidad de que participen más personas.

Se interviene haciendo referencia a párrafos concretos de la lectura. Para intervenir es necesario haberse leído la lectura que se ha establecido.

Es necesario citar la página y el párrafo a la que se refiere la intervención, para evitar la práctica tan extendida en Ciencias Sociales de hablar sin haber leído.

### 3.2.2. Función del moderador/a

La persona que dinamiza la tertulia modera, da el turno de palabra y hace que todo el mundo participe, que todo el mundo comente al menos un párrafo, buscando una participación lo más igualitaria posible y evitando que alguien monopolice todo el tiempo.

La sesión la inicia planteando de forma global las siguientes preguntas: ¿Habéis traído todos el libro? ¿Habéis leído el trozo que tocaba para hoy? ¿Os ha costado mucho leerlo? ¿Os ha gustado?

El moderador anima a que se lea despacio y lo mejor posible para que las personas con dificultades en la lectura puedan entender lo que se está leyendo.

La persona que tiene el turno de palabra, indica en que página está su frase o párrafo (el moderador debe comprobar que todo el mundo haya encontrado la pági-

na antes de la lectura del párrafo), lo lee y comenta por qué le ha gustado o llamado la atención.

Cuando ha terminado su intervención, si alguien quiere decir algo sobre ese párrafo puede hacerlo pidiendo el turno de palabra. No se trata de debatir las opiniones sino que las personas expresen sus opiniones argumentándolas y escuchen las de los demás.

En caso de que se inicie alguna pequeña discusión, el moderador recuerda que no hay que ponerse de acuerdo, simplemente expresamos nuestro punto de vista y lo argumentamos. Podemos llegar a acuerdos temporales siempre abiertos a nuevas reflexiones.

Si se observa que en el transcurso de la tertulia el diálogo entre los participantes entra en cuestiones personales o en temas ajenos al desarrollo de la tertulia, el moderador debe retomar la sesión.

Se puede leer las páginas que se quiera del libro, pero solamente se puede comentar sobre la parte acordada en cada sesión.

#### INSTRUCCIONES LA TERTULIA DIALÓGICA

Lee el texto y si algún párrafo/s te llama/n la atención, subráyalo/s y, si quieres, o crees que es necesario para recordarlo, escribe en un papel (como si fuera una chuleta) por qué lo has elegido, es decir, las razones que has tenido para marcarlo. Es recomendable marcar más de un párrafo. En la Tertulia, tendrás oportunidad de leer en voz alta el/los párrafo/s (según el tiempo de que dispongamos). Antes de hacerlo indicarás en qué página están y dónde lo podemos localizar (arriba, en medio, abajo...). Después de leerlo nos comentarás por qué lo has elegido, qué es lo que te sugirió o qué es lo que llamó la atención (porque te gustó o porque no te gustó, porque te recordó algo o a alguien, porque estás de acuerdo o en desacuerdo con lo que dice, porque es bonito...) lo que no vale decir es: porque sí o porque no; ya que lo que ha de primar son los argumentos. Como verás, es una especie de comentario, no de un comentario literario, sino de un comentario personal. Luego, si algún/a contertulio/a quiere opinar sobre tu comentario o, simplemente, comentar el párrafo que has leído, es el momento adecuado. Y así iremos consumiendo el tiempo que dediquemos a la práctica.

*Figura 4.* Instrucciones para dar a los participantes de la tertulia antes de realizarla en el aula

#### 4. GRUPOS INTERACTIVOS EN EL AULA

Los grupos interactivos son la forma de organización del aula que da los mejores resultados en la actualidad en cuanto a la mejora del aprendizaje y la convivencia. A través de los grupos interactivos, se multiplican y diversifican las interacciones, a la vez que aumenta el tiempo de trabajo efectivo. Se caracterizan por ser una organización inclusora del alumnado en la que se cuenta con la ayuda de más personas adultas además del profesor o profesora responsable del aula. De este modo, se logra evitar la segregación y competitividad que se genera al sacar al alumnado etiquetado



como «difícil» o «lento» del aula para aplicarle adaptaciones curriculares y que ha dado lugar a un aumento del fracaso escolar (especialmente del alumnado segregado) y de conflictos. Por el contrario, en los grupos interactivos se logra desarrollar, en una misma dinámica, la aceleración del aprendizaje para todo el alumnado en todas las materias, los valores, las emociones y sentimientos como la amistad.

En educación Secundaria, los grupos interactivos pretenden, entre otros objetivos, disminuir la competitividad y generar solidaridad, y aumentar simultáneamente el aprendizaje académico y la participación del alumnado en las clases. Los grupos interactivos están pensados para que el alumnado pueda recibir una educación de máxima calidad. Para ello, no se trata de sacar ciertos alumnos y alumnas de clase, sino (al revés) de introducir en el aula los recursos necesarios para que esos niños y esas niñas puedan seguir su educación con las máximas expectativas posibles (Gràcia y Elboj, 2005:105).



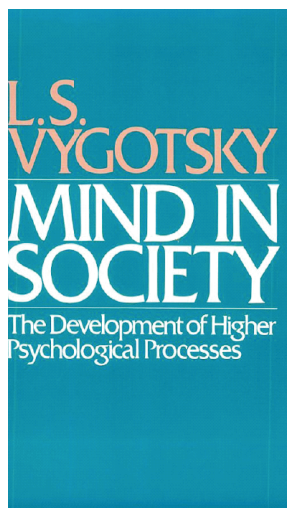
Figura 5. Requisitos para formar grupos interactivos

Pero, ¿cómo organizamos el aula con grupos interactivos? En el aula se realizan agrupaciones heterogéneas en cuanto a nivel de aprendizaje, género, cultura, etc. de alumnos y alumnas. En cada grupo se realiza una actividad concreta corta de tiempo mientras una persona adulta (voluntaria, familiar, otro profesorado o profesional de otro ámbito) tutoriza el grupo asegurando que trabajen la actividad y que se desarrolle aprendizaje entre iguales. Al ser grupos heterogéneos, siempre hay estudiantes que acaban antes la actividad, con lo que la persona que tutoriza el grupo se encarga de que ayuden a sus

compañeros y compañeras, generando un diálogo y unas interacciones que aceleran el aprendizaje de todo el alumnado y no solamente del que va más retrasado. Habitualmente (no es imprescindible), cuando pasa un tiempo previamente determinado por el profesor o la profesora (15 o 20 minutos dependiendo del tiempo previsto para cada actividad) cada grupo se levanta de la mesa y se sienta en otra, cambiando de actividad y de persona tutora con lo que, al final de la sesión, han podido realizar 4 o 5 actividades distintas sobre un tema en concreto que se esté trabajando en esa sesión.

Con los grupos interactivos el aula cambia y se convierte en un vivero de interacciones. Los objetivos básicos de los grupos interactivos son:

- Desarrollar operaciones cognitivas elementales, tales como la memoria, la atención, etc.
- Aprender las reglas prácticas para la ejecución de un dominio de tareas.
- Elaborar y utilizar mecanismos de pensamiento para la resolución de problemas.
- Desarrollar procesos de aprendizaje cooperativo y dialógico.
- Introducir en el aula todas las interacciones que sean necesarias para que los alumnos y alumnas aprendan lo necesario para afrontar la actual sociedad de la información.
- Mejorar la expresión oral.



*El aprendizaje que se orienta hacia niveles de desarrollo que ya se han alcanzado es inefectivo desde el punto de vista del desarrollo integral del niño. (...) El aprendizaje activa una serie de procesos internos de desarrollo que son capaces de operar **sólo cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros.***

(Vygotsky, 1979, p.89)

Figura 6. Importancia de la cooperación entre iguales

El papel del voluntario/a en estos grupos interactivos es primordial. Este tutor o tutora adulta no es un profesor del grupo, sino una persona que favorece las interacciones

entre las niñas y los niños, «si un niño no sabe hacer una cosa, anima a la niña de su lado a que se lo explique» (Puigvert y Flecha, 2002). Este intercambio de conocimientos

no sigue un formato o secuenciación preestablecida, sino que lo establece el propio alumnado a partir de su propia experiencia. La mayoría de las veces, las explicaciones que ofrecen los niños o niñas que acaban de efectuar un aprendizaje determinado son mucho más ilustrativas que las que puede realizar el mismo profesorado. El alumnado suele utilizar un lenguaje más próximo y tiene la experiencia de aprendizaje mucho más reciente, con lo cual, suele explicar a sus compañeros y compañeras mucho mejor los ejercicios (Flecha y Puigvert, 2002).

El aula debe cambiar cuando hacemos grupos interactivos, por lo que los pupitres en fila se quedan para la clase magistral. Ahora los pupitres se agrupan de 5 en 5 y se forman grupos de mesas en el aula preparadas para dar comienzo a dichos grupos.

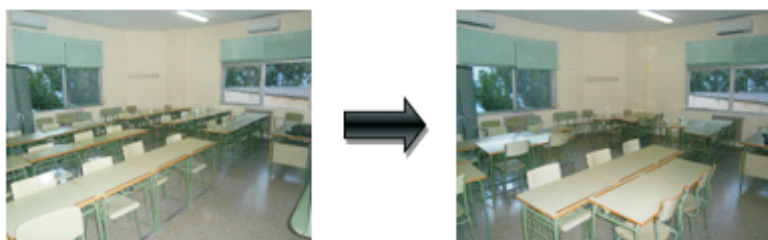


Figura 7. Cambio organizativo del aula con grupos interactivos

Teniendo en cuenta que la de grupos interactivos es una actividad para hacer de forma habitual, los diferentes grupos se organizan dentro del aula ordinaria. Si en alguna ocasión se diseña un tipo de actividad que requiere utilizar recursos que no están o que no es posible tener dentro del aula, pueden utilizarse aulas diferentes (laboratorio, acceso a internet) para dicha actividad. Es importante asegurar la distribución del mobiliario de forma que se posibiliten las interacciones entre todas las personas de cada grupo.

Para finalizar, voy a describir un ejemplo de grupos interactivos en base a la obra clásica que he descrito en el apartado de tertulias dialógicas literarias de este capítulo, es decir, *El Lazarillo de Tormes*. Y daremos algunas pistas para la elaboración del material para los grupos interactivos que planteemos en nuestra aula.

Frecuentemente se suele asociar hacer cambios en las aulas con tener que abandonar las actividades más tradicionales. En el caso de grupos interactivos esto no es necesario, ya que este cambio introduce en el aula la suficiente innovación e incluye casi todos los elementos que se consideran importantes cuando se hacen propuestas

innovadoras: papel central del alumnado, activo y responsable de su propio aprendizaje; creación de sentido, al argumentar, ayudarse y comunicarse van buscando referencias en su propia realidad, van buscando sus propias estrategias, con lo que las mismas actividades adquieren un sentido para ellas y ellos. En cualquiera de los casos, es mejor seguir con lo que mejor se conoce y esperar a sacar todo el partido a la dinámica de grupos interactivos, antes de pensar en cambios sobre el tipo de actividad. Programar actividades demasiado novedosas en relación a la dinámica habitual del aula, sofisticadas y, sobre todo, que requieran mucha intervención por parte del profesorado, dificulta la participación del alumnado y la colaboración del voluntariado en el aula.



**Figura 8. Organización de grupos interactivos**

El profesor o profesora selecciona las actividades para cada sesión teniendo en cuenta objetivos tanto instrumentales como de valores y, durante la sesión, realiza el seguimiento de las diferentes actividades y del alumnado, resolviendo dudas cuando nadie del grupo sabe. Los voluntarios o voluntarias se responsabilizan de dinamizar la actividad que les toca, impulsando las interacciones entre iguales: que se ayuden entre ellos y ellas, que argumenten, que unos aprendan de otros... Para participar como voluntario en un grupo no es necesario saber del contenido de las actividades, porque su función no es enseñar ni corregir sino ayudar a que se enseñen y corrijan entre ellos y ellas. Posteriormente se corrige la actividad, bien al finalizarla o en otra sesión. Las estrategias para ello pueden ser variadas en función de la actividad de que se trate; a veces para poder corregir en el mismo momento se utiliza una plantilla donde están las actividades resueltas; otras veces es el profesor o la profesora quien hace la corrección.



Figura 9. Grupos interactivos del Tratado I de la obra El Lazarillo de Tormes

Independientemente de sus características, las diferentes actividades que se seleccionan para cada sesión de grupos interactivos comparten un objetivo común, aunque cada una puede tener objetivos específicos diferentes y las sesiones pueden utilizarse con distintas funciones: después de una sesión introductoria del tema a trabajar; para desarrollar o profundizar en un tema; para repasar; para preparar un examen; para aclarar ideas; para repasar lo que saben de un tema antes de iniciarlo y un largo etcétera.

## 5. CONCLUSIONES Y RESULTADO DE LA EXPERIENCIA

A continuación se exponen los resultados obtenidos gracias a la organización del aula en grupos interactivos en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Estos resultados son concretamente: reducción del abandono escolar y aumento de la motivación, aumento de la solidaridad y mejora del aprendizaje.

Está claro que uno de los puntos que podemos observar es que la matrícula aumenta. «El trabajo en grupos interactivos logra este aumento de matrícula porque, según relatan el propio profesorado y familias, el alumnado se muestra mucho más motivado por el aprendizaje» (Melgar, 2015). Muchos de estos colegios son de minorías étnicas y familias gitanas. La presencia de voluntariado de familias gitanas o inmi-



grantes rompe con estereotipos y facilita que el alumnado se sienta más identificado con la escuela. «Los niños y niñas pertenecientes a esas culturas sienten una conexión más cercana con el voluntariado de su propia cultura, de esta manera se logra acercar su mundo de la vida y la escuela» (Sordé, 2010).

La mayoría de los niños y niñas sienten que, durante el desarrollo de las actividades en grupos interactivos, aprenden, y esto dota de sentido a la educación y la escuela, generando ese deseo por asistir a la misma.

Uno de los aspectos clave del funcionamiento de los grupos interactivos es la interacción entre alumnado con la finalidad de resolver conjuntamente las actividades. Esto hace que aumente la solidaridad. En palabras del propio alumnado, logran que sean todos y todas «más amigos».

Trabajar en grupos interactivos en cualquier nivel está avalado por los buenos resultados que se obtienen, tanto a nivel académico, como de mejora de la convivencia y entusiasmo por el aprendizaje. Hemos podido comprobar que el alumnado fija mejor los conocimientos y fomentan sus competencias al tener que poner en práctica sus habilidades lingüísticas (aprendizaje entre iguales) y los conocimientos necesarios para desarrollar las actividades, por lo que se produce una aceleración del aprendizaje palpable en la realización de otras pruebas más académicas.

Es importante implantar la práctica de grupos interactivos de forma gradual, con una continuidad en el tiempo, clave del éxito en la mejora de los rendimientos.

Para el alumnado con dificultades de aprendizaje, trabajar en grupos interactivos con la mediación o andamiaje de una persona «experta» (compañero, docente o voluntario), hace que situarse en la llamada ZDP (Zona de Desarrollo Próximo) sea más fácil, atreviéndonos a decir que aquí los verdaderos expertos para ayudar a superar las dificultades de aprendizaje son los propios iguales, que acaban de transitar por el camino de aprender ese concepto, procedimiento o actitud ante la cual el alumno está atascado. Pero para que esto pueda desarrollarse, todos, tanto el profesorado como los voluntarios, deben mantener unas altas expectativas de éxito hacia nuestros niños y niñas y entender que el éxito en el aprendizaje es tarea de todos. Cada alumno es responsable del aprendizaje del resto de sus compañeros, existiendo una responsabilidad individual y grupal al mismo tiempo. Al agruparse a los alumnos en grupos heterogéneos, se optimiza al máximo los aprendizajes de todos y se apuran todas las posibilidades organizativas físicas y horarias para ubicar en el aula ordinaria los recursos materiales y humanos que se consideran convenientes para que todos los niños y niñas desarrollen al máximo sus capacidades.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARETXAGA BEDIALAUNETA, L. y LANDALUCE ZARANDONA, L.M. (2005). «La interculturalidad en el IES Mungia BHI», en CHIA, E. (ed.): *A Longing for Peace, the challenge of a*

- multicultural, multireligious world*, Congreso para el diálogo intercultural e interreligioso, Bilbao, 11 al 13 de diciembre, pp. 207-220.
- AUBERT, ADRIANA; FLECHA, AINHOA; GARCÍA, CARMÉ; FLECHA, RAMÓN; RACIONERO, SANDRA (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. & VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R.; PUIGVERT, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE-Revista de estudios y experiencias en educación*, 1, pp.11-20.
- GRÀCIA DE, S. y ELBOJ, C. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje. El caso de Aragón. *Educación*, 35, pp. 101-110.
- LOZA, M. (2004). Tertulias Literarias. *Cuadernos de Pedagogía*, Núm 34, 1, pp. 66-69. Barcelona: Praxis.
- SORDÉ, T. (2010). *Romani Immigrants in Spain. Knocking Down the Walls*. Barcelona: Hipatia.
- VALLS, R. (2005). Comunidades de Aprendizaje: una experiencia educativa de éxito. *Andalucía Educativa*, 52, p. 33-36.
- VEGA LORENTE (2005). La convivencia intercultural en las comunidades de aprendizaje, en CHIA, E. (ed.): *A Longing for Peace, the challenge of a multicultural, multi-religious world*, Congreso para el diálogo intercultural e interreligioso, Bilbao, 11 al 13 de diciembre, pp. 221-23.





**EDUCACIÓN Y...  
TECNOLOGÍA**



# 16. El uso de las TIC en la biblioteca escolar. Valoración desde el punto de vista del alumnado

*Ana M<sup>a</sup>. Porto Castro*

*Luis Fernando Pérez Méndez*

*Enelina M. <sup>a</sup> Gerpe Pérez*

*Cristina Abeal Pereira*

## SUMARIO:

1. Introducción. 2. Metodología. 2.1. Objetivos. 2.2. Muestra. 2.3. Instrumento de recogida de datos. 2.4. Análisis de datos. 3. Resultados. 3.1. Equipamiento y recursos tecnológicos de la biblioteca escolar. 3.2. Uso de materiales tecnológicos en la biblioteca escolar. 3.3. Participación en actividades formativas de la biblioteca escolar. 4. Conclusiones. 5. Agradecimientos. 6. Referencias bibliográficas.

## 1. INTRODUCCIÓN

La biblioteca escolar se entiende en la actualidad como un espacio de aprendizaje en el que profesorado y alumnado se comprometen con la lectura y la información en diversos soportes y con diferentes grados de complejidad, para construir conocimientos de los temas curriculares y sobre sí mismos. Así, dejan de ser meros lugares de almacenamiento de libros y papeles impresos y enfocan su actividad no solo a la conservación y disposición de estos recursos, sino que se convierten en espacios híbridos que dan cabida a materiales impresos y electrónicos, a fin de responder a las necesidades de aquellos a quien se deben (alumnado, profesorado, Comunidad Educativa), de ahí que deban ganar en visibilidad y capacidad de adaptación (Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares, 2011).

Los centros educativos, con la biblioteca como aliada, son los encargados de aportar conocimientos, desarrollar competencias y cultivar actitudes positivas en los/as alumnos/as respecto a la lectura, la escritura y el manejo de la información.

En esta línea, el Manifiesto UNESCO/IFLA (2000) señala como una de las misiones de la biblioteca escolar la de ofrecer servicios para el aprendizaje, proporcionar libros y recursos que permitan a todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar forjar su pensamiento crítico y ser capaces de utilizar la información disponible en cualquier formato y a través de cualquier medio de comunicación.

Vista así, la biblioteca escolar es imprescindible para el desarrollo de aquellas competencias tradicionalmente vinculadas a su misión, como son la lectura y el tratamiento de la información (Díaz Perea, 2016) pero, además, pasa a jugar un papel fundamental en el uso y aprovechamiento de las posibilidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tic) de cara a la alfabetización de los/as alumnos/as (Camacho Espinosa, 2005), contribuyendo a la formación de personas competentes en el uso eficiente de la amplia cantidad de información a la que se puede acceder en la actualidad, y ofertando actividades alternativas para el fomento de la lectura. Para ello, las Administraciones Educativas han de poner a disposición de los centros ordenadores portátiles, pizarras... con el fin de que se utilicen las herramientas tecnológicas como un lenguaje educativo y una enseñanza que complete los medios tradicionales para potenciar el aprendizaje, aumentar la participación y motivación de los estudiantes (Murillo, 2010).

Profundizar en el uso que de las Tic hace el alumnado y en el cómo estas están presentes en las bibliotecas escolares e influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje resulta primordial como factor de calidad de la institución escolar y para valorar si esta se va adaptando a los nuevos tiempos.

En esta línea, trabajos como el de Area y Marzal (2016) analizan el sentido y las funciones que deben asumir las bibliotecas, en el marco de una nueva escuela donde las tecnologías, los recursos web y los libros digitales sustituyen y/o complementan en la práctica docente y educativa a los materiales impresos tradicionalmente presentes en las mismas; el de Sánchez y Yubero (2017) que profundiza en la necesidad de adaptarse, en el momento actual, a un escenario de aprendizaje y social diverso y cambiante, donde confluyen tradición e innovación, donde es necesario tener presente el compromiso de que las bibliotecas nunca deben dejar de formar lectores competentes y críticos; o el de Soto (2018) que señala cómo las bibliotecas escolares actuales deben responder a las necesidades y demandas de la comunidad universitaria tomando en consideración la vertiginosidad de los cambios de la misma.

Paralelamente, es también necesario profundizar en las nuevas dinámicas a las que debe enfrentarse la biblioteca escolar, como así ponen de manifiesto los trabajos de Jiménez Fernández y Cremades García (2013) y Cremades (2015).

El presente estudio centra su foco de atención en conocer e indagar sobre la disponibilidad y uso de las Tic que realiza el alumnado de educación primaria y secundaria en la biblioteca de su centro, teniendo en cuenta la cantidad de ordenadores a

los que tienen acceso, la posibilidad de conexión a internet, el acceso a lectores o libros electrónicos, la existencia y uso de recursos digitales o su participación en las actividades de formación realizadas en la biblioteca escolar, relacionadas con las Tic.

## **2. METODOLOGÍA**

### **2.1. Objetivo**

El objetivo de este estudio, de carácter descriptivo, es conocer el equipamiento y recursos disponibles en la biblioteca escolar de centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia, el uso que el alumnado realiza de los mismos y su participación en las actividades que la biblioteca escolar programa en relación con las tecnologías de la información y la comunicación Tic.

### **2.2. Muestra**

La muestra, seleccionada a través de un muestreo aleatorio multietápico, está integrada por un total de 6043 alumnas/os de 358 centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia. Un 82,6% del alumnado participante en el estudio estudia en centros de titularidad pública y el 17,4% en centros privados concertados; el 51,5% son mujeres y el 46,8% hombres que cursan 6º de Educación Primaria (41,6%), 4º de Educación Secundaria Obligatoria (33,8%), 2º de Bachillerato (15,7%) y un Ciclo Formativo (7,2%).

### **2.3. Instrumento de Recogida de Datos**

Para la recogida de información se elaboró y validó el *Cuestionario de Evaluación del Funcionamiento de las Bibliotecas Escolares*, formado por un total de 25 preguntas, en su mayoría de escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta (1 a 5), agrupadas en once bloques de contenido que responden a las distintas dimensiones de la biblioteca escolar recomendadas en los estudios teóricos: La biblioteca en el centro; Equipamiento, Instalaciones y Tecnologías; Recursos Documentales; Personal de la biblioteca; Gestión; Dinámica, Uso y Redes de colaboración; Biblioteca y Currículo; Tecnologías de la Información y de la Comunicación; Valoraciones. El cuestionario incluía también datos de identificación del centro y de la persona que responde.

La fiabilidad del instrumento, estimada a través del coeficiente Alpha de Cronbach, fue de 0,946 con un nivel de confianza del 95,5%, informando que el instrumento tiene una muy buena consistencia interna.

El cuestionario fue aplicado entre el mes abril y junio del curso académico 2014-2015, de manera presencial en 80 aulas de 6º de Primaria, 4º de Educación Secun-

daria Obligatoria, 2º de Bachillerato y Ciclos Formativos de ochenta centros. En los restantes centros objeto de estudio (278) fue enviado vía e-mail para su distribución entre el alumnado de un aula seleccionada al azar de los cursos indicados.

## 2.4. Análisis de Datos

Mediante el paquete estadístico IBM SPSS Statistics versión 24.0 se llevó a cabo un análisis descriptivo de los datos, calculando porcentajes y realizando la representación gráfica de las variables objeto de estudio, en este caso, las referidas al equipamiento tecnológico de la biblioteca escolar, recursos de la biblioteca, uso de las tecnologías disponibles en la biblioteca de centro y formación en Tic.

## 3. RESULTADOS

Se presentan a continuación los principales resultados obtenidos, atendiendo, en primer lugar, a aquellos relacionados con el equipamiento y recursos tecnológicos de la biblioteca escolar y, en segundo lugar, a los usos que el alumnado hace de ese equipamiento y recursos; finalmente se presentan los resultados derivados del análisis de la participación del alumnado en las actividades de formación que se programan en la biblioteca escolar de su centro en relación con las Tic.

### 3.1. Equipamiento y recursos tecnológicos de la biblioteca escolar

Según la opinión del alumnado participante en este estudio, el número de ordenadores que hay en la biblioteca escolar es escaso (28,8%) o inexistente (22,1%). Un 16,5% dispone en su biblioteca de bastantes ordenadores y un 8,5% de muchos.

Para un 7,5% son muchos los ordenadores de la biblioteca con conexión a internet y para un 17,6% no hay ninguno o los que hay son pocos (29,2%).

Algo más de la mitad del alumnado de la muestra indica que no tiene acceso a lectores y libros electrónicos (51,8%). En el extremo opuesto, un 7,6% sí tiene acceso a ellos.

Tabla 1. *Equipamiento tecnológico de la biblioteca escolar*

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
<b>Número de ordenadores de la biblioteca</b>	22.1	22.8	21.2	16.4	8.5	2.9
<b>Número de ordenadores de la biblioteca con acceso a internet</b>	17.6	29.2	23.2	17.9	7.5	4.7
<b>Acceso a lectores y libros electrónicos</b>	51.8	14.9	11.9	9.9	7.6	4.0

Respecto a la existencia de conexión a internet en la biblioteca escolar, de un modo claro la mayoría del alumnado de la muestra da cuenta de la existencia de dicha conexión (78,9%).

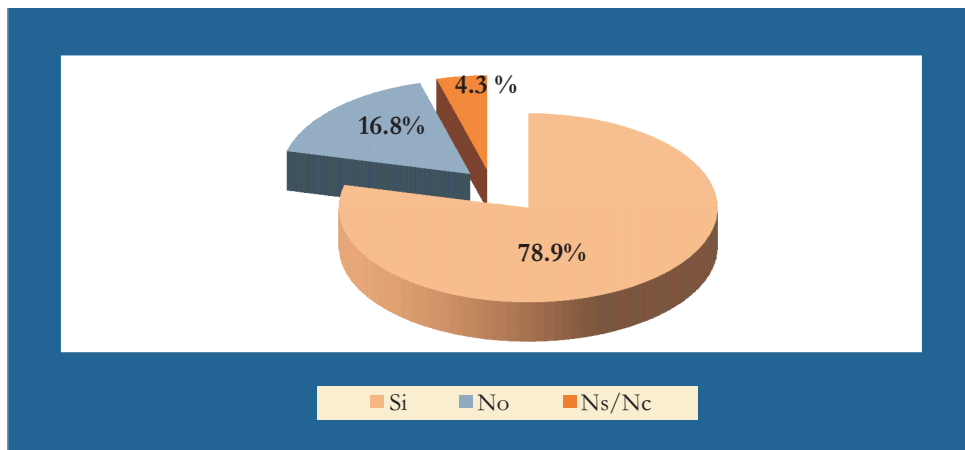


Figura 1. Posibilidad de conexión a internet en la biblioteca escolar

Algo más de la mitad del alumnado (52,4%) señala que no puede conectarse a la red wifi en la biblioteca de su centro. En el otro extremo, indican que sí pueden conectarse el 42,3% de la totalidad de la muestra.

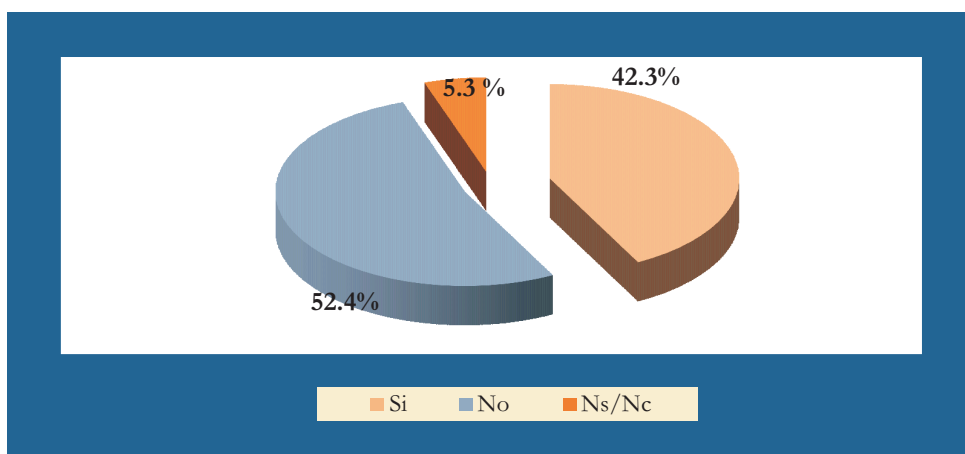


Figura 2. Posibilidad de conexión a una red wifi en la biblioteca escolar

Respecto a los recursos documentales disponibles en la biblioteca del centro, la mayoría del alumnado participante en el estudio señala que en ella no se puede consultar el catálogo de la biblioteca a través de internet (49,1%); el 45,8% indica lo contrario; el 5,1% no sabe o no contesta.

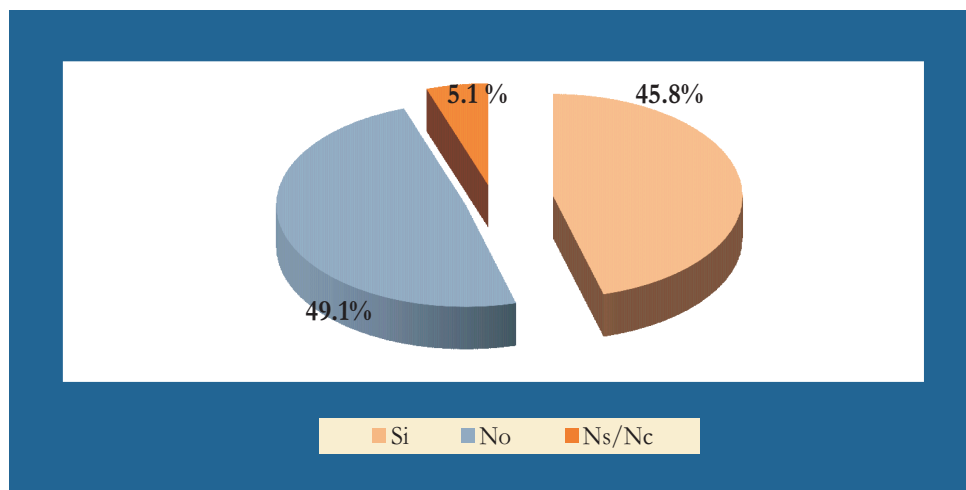


Figura 3. Puede consultar del catálogo de la biblioteca a través de internet

En relación a la consulta del catálogo informatizado, en general, la mayoría del alumnado encuestado no sabe consultarlo (56,4%); sí lo sabe consultar el 38,9%.

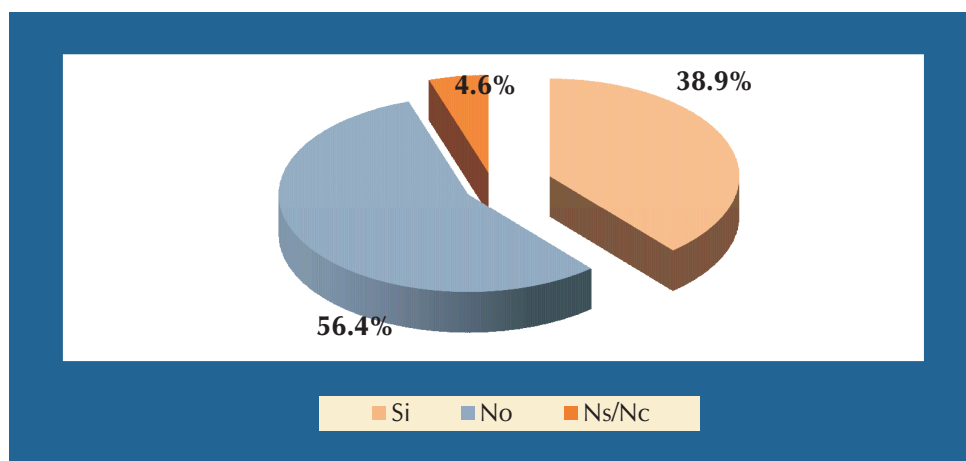


Figura 4. Sabe consultar el catálogo de la biblioteca a través de internet



Una mayoría del alumnado participante en el estudio (65,7%) indica que es posible consultar recursos digitales como páginas web, bases de datos, repositorios, publicaciones digitales..., en la biblioteca de su centro. El 30% dice no poder hacerlo.

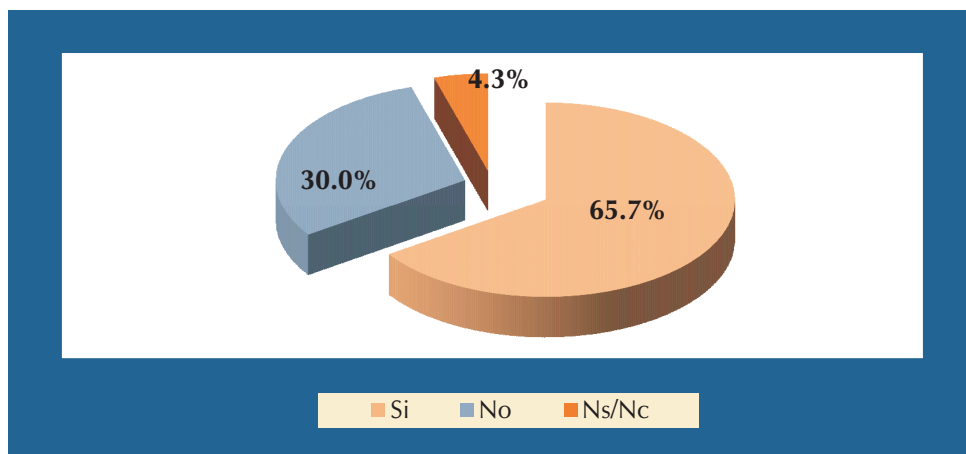


Figura 5. Puede consultar recursos digitales en la biblioteca escolar

### 3.2. Uso de materiales tecnológicos de la biblioteca escolar

Entre un 46% y un 77% del alumnado encuestado afirma que nunca emplea lectores digitales, libros digitales, discos CD-ROM, vídeos y DVD, la página web o el blog de la biblioteca. Entre un 8% y un 1% hace mucho uso de estos materiales tecnológicos.

Tabla 2. *Uso de materiales tecnológías de la biblioteca escolar*

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
<b>Vídeos</b>	61.4	15.8	9.5	5.7	3.7	3.8
<b>DVD</b>	63.1	16.1	8.7	5.2	3.2	3.7
<b>Discos CD-ROM</b>	71.0	13.4	6.5	3.1	2.2	3.9
<b>Lectores digitales/tabletas</b>	77.6	8.1	5.2	3.0	2.2	3.9
<b>Libros digitales</b>	76.8	8.4	5.2	3.3	1.8	4.650.
<b>Página web o blog da biblioteca</b>	50.1	15.6	12.5	8.2	8.0	5.4
<b>Internet</b>	46.3	20.7	13.9	7.8	7.1	4.2

### 3.3. Participación en actividades formativas de la biblioteca escolar

El alumnado participante en el estudio fue preguntado sobre su participación en las actividades organizadas y programadas en la biblioteca escolar de su centro. En este sentido un 54,8% dice que no participa en actividades de formación para buscar información en internet; tan solo un 11,7% participa algo, un 6,4% bastante y un 3,9% mucho en dichas actividades.

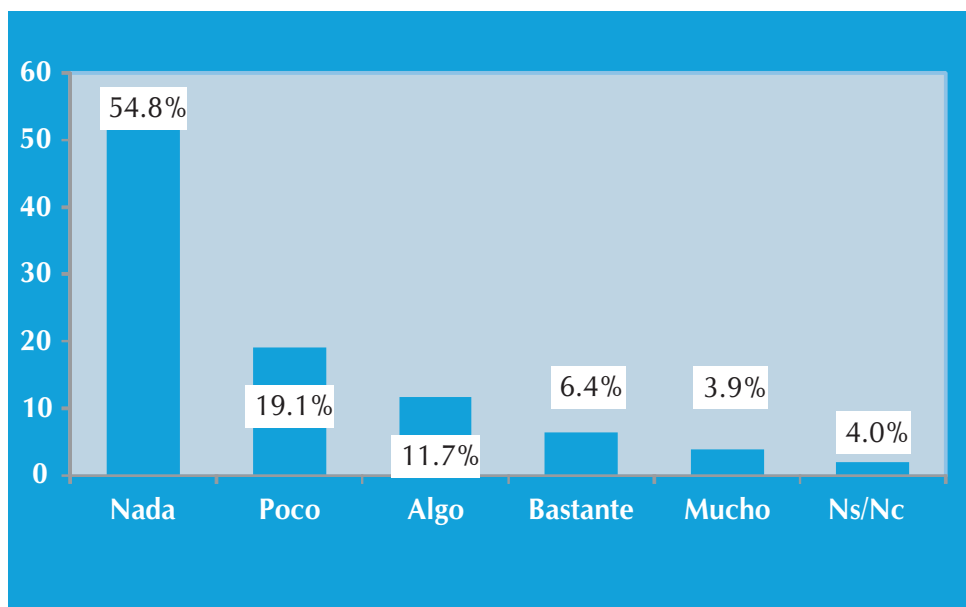


Figura 6. Participación en actividades de formación para buscar información en internet

## 4. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio muestran que, en general, el alumnado considera que los ordenadores con los que cuenta la biblioteca de su centro son insuficientes pero en ella puede conectarse a internet y a la red wifi; señala además que no tiene acceso a lectores y libros electrónicos. Puede consultar recursos digitales en la biblioteca del centro, aunque no sabe consultar el catálogo informatizado y emplea con poca frecuencia lectores digitales, libros digitales, discos CD-Rom, vídeos y DVD y no realiza actividades formativas en la biblioteca escolar sobre el acceso a la información a través de internet.

A la vista de estos datos, cabe señalar la necesidad de incrementar el equipamiento tecnológico para atender las necesidades del alumnado al enfrentarse al currículo escolar, prestando una especial atención a los equipamientos que favorecen la lectura digital y buscando soluciones a la necesaria presencia del libro digital en las bibliotecas escolares.

Adaptarse a los nuevos tiempos, a las nuevas concepciones de la sociedad y a las herramientas que esta nos proporciona es vital en el momento actual, y lo ha sido siempre, como ya apuntaba Olaechea (1986), al indicar que el futuro de la biblioteca escolar se debe apoyar:

en la capacidad de equilibrar las funciones del pasado con las nuevas, apoyándose con firmeza en aquel como creyentes en el futuro del libro, y en éstas, como creyentes en la necesidad de proporcionar una información cabal, aprovechando para ello todos los recursos disponibles por la moderna tecnología (p. 282).

## 5. AGRADECIMIENTOS

Informe subvencionado por la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AREA MOREIRA, M., y MARZAL GARCÍA-QISMONDO, M. A. (2016). Entre libros y pantallas. Las bibliotecas escolares ante el desafío digital. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/567/56745576012/>
- CAMACHO ESPINOSA, J.A. (2005). La biblioteca escolar: centro de documentación, información y recursos para la comunidad educativa: un punto de vista documental. *Revista de educación*, /n.extr.1), 303-224. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005\\_21.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_21.pdf)
- CREMADES, R. (2015)l. *La biblioteca escolar a fondo: del armario al ciberespacio*. Somonte-Cenero, Gijón: Trea,
- DÍAZ PEREA, M.D.R. (2016). *La biblioteca escolar como instrumento básico en el proceso alfabetizador..* Recuperado de [https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8056/La\\_biblioteca\\_escolar\\_como\\_instrumento\\_b\\_sico\\_en\\_e.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8056/La_biblioteca_escolar_como_instrumento_b_sico_en_e.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. y CREMADES GARCÍA, R. (2013). *Bibliotecas escolares: la necesaria transformación de un agente imprescindible*. Barcelona: Editorial UOC. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-358X2015000200233](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2015000200233)

- MURILLO, F.J. (2010). ¿Quiénes son los Responsables de los Resultados de las Evaluaciones?: Hacia un Planteamiento de Valor Agregado en Educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 3-9.,
- OLAECHEA, J. B (1986). *El libro en el ecosistema de la comunicación cultural*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiperez.
- SÁNCHEZ-GARCÍA, S. y YUBERO, S. (2017). PROMOVER LA LECTURA EN LAS BIBLIOTECAS: ESTRATEGIAS Y PERSPECTIVAS. *Literatura em Debate*, 11(21), 146-161. Recuperado de <http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2710>
- SOTO, M.I.R. (2018) Hablamos de...bibliotecas escolares. *Desiderata*. (7), 36-42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6239036>
- UNESCO (2000). *Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la Biblioteca Escolar*. Recuperado de [http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school\\_manifesto\\_es](http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto_es)

# 17. El uso de las TIC en las bibliotecas escolares. Valoración desde el punto de vista del profesorado

*M<sup>a</sup> Josefa Mosteiro García*

*Elisa Teresa Zamora Rodríguez*

*Felicidad Barreiro Fernández*

*M<sup>a</sup> Dolores Castro Pais*

## SUMARIO:

1. Las TIC en la sociedad actual. 2. Las TIC en las bibliotecas escolares. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

## 1. LAS TIC EN LA SOCIEDAD ACTUAL

En la actualidad vivimos inmersos en una realidad tecnológica volátil, en constante evolución y permanente transformación. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se encuentran presentes en nuestro mundo, forman parte de nuestra cultura y de nuestra vida diaria. Como afirma Sancho (2006), las personas que viven en lugares donde las TIC han eclosionado con celeridad no encuentran dificultades para apreciar cómo éstas han transformado multitud de aspectos de su vida cotidiana.

Los rápidos avances e innovaciones en el campo de las TIC han cambiado de forma drástica, no solo la vida de los individuos, sino también el funcionamiento de las organizaciones y están penetrando de forma directa en todos los ámbitos, modificando nuestra forma de aprender, de relacionarnos, de conocer, de trabajar o de investigar.

El concepto de TIC surge como convergencia tecnológica de la electrónica, el *software* y las infraestructuras de telecomunicaciones. La asociación de estas tres tecnologías da lugar a una concepción del proceso de la información, en el que las comunicaciones abren nuevos horizontes y paradigmas.

Esta revolución electrónica se inicia en la década de los 70 y constituye el punto de partida del creciente desarrollo de la Era Digital. Una de las consecuencias de los avances científicos en este campo ha sido la preponderancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la denominada Sociedad de la Información (Bell, 1973) o Sociedad del Conocimiento (*Knowledge Society*); término que surge hacia finales de los años 90 y es empleado particularmente en medios académicos, como alternativa al primero.

Las investigaciones desarrolladas a principios de los años 80 han precipitado esa convergencia entre las tres tecnologías (electrónica, informática y telecomunicaciones) posibilitando así la interconexión entre redes. Como afirma Castell (1997, pp. 55-56):

(...) al final del siglo XX, vivimos uno de esos raros intervalos de la historia. Un intervalo caracterizado por la transformación de nuestra cultura material por obra de un nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información.

A partir de ese momento, las Tecnologías de la Información y la Comunicación ocupan un lugar central en el progreso de las sociedades y en la economía mundial. Las TIC se han convertido en un sector estratégico en todos los ámbitos, donde el éxito de una organización o empresa depende, en gran medida, de su capacidad para adaptarse a las innovaciones tecnológicas y de su habilidad para saber explotarlas en su propio beneficio.

La utilización de las TIC aporta, sin duda, muchas ventajas a la sociedad: beneficios en salud y educación, el aprendizaje a distancia, las nuevas formas de trabajo, la comercialización online, etc. No obstante, esta herramienta también tiene impactos negativos, como el aislamiento, el fraude, la disminución de puestos de trabajo o la manipulación de la opinión pública con información poco fiable.

Entre las definiciones de las TIC, podemos señalar la propuesta por Adell (1997), que las define como un conjunto de instrumentos y procedimientos que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de informaciones, en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética.

Para Marqués (2000) las TIC son un conjunto de avances tecnológicos, posibilitados por la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales. Por otro lado, Sánchez (2000) sostiene que las TIC son herramientas computacionales e informáticas que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información de la forma más variada.

Finalmente, destacar la definición propuesta por Baelo y Cantón (2009, p. 2):

Las TIC son una realización social que facilitan los procesos de información y comunicación, gracias a los diversos desarrollos tecnológicos, en aras de una construcción y extensión del conocimiento que derive en la satisfacción de las necesidades de los integrantes de una determinada organización social.

## 2. LAS TIC EN LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

La escuela debe crecer a la par de los avances de la sociedad para así garantizar una enseñanza actualizada, donde los estudiantes conozcan y utilicen las herramientas tecnológicas que estimulen su conocimiento integral.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) considera las Tecnologías de la Información y la Comunicación como uno de los ámbitos de especial incidencia para la necesaria transformación del sistema educativo actual. Al mismo tiempo se señala que la incorporación generalizada de las TIC permitirá personalizar la educación y adaptarla a las necesidades y al ritmo de cada alumno o alumna.

Esta ley (LOMCE) delega en las Administraciones educativas y en los equipos directivos de los centros la responsabilidad del uso de las TIC como medio didáctico apropiado y valioso en el proceso de enseñanza y aprendizaje (art. 111 bis).

Así mismo, el Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia, apuesta claramente por una educación digital. Incluye las TIC entre los objetivos educativos (art. 3.i), entre las competencias clave del currículo (art. 5.2), e incluso como elemento transversal a la totalidad de las asignaturas.

Por su parte, el Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia, en el art. 39 alude a la necesidad de promover el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula como medio didáctico, así como a la creación de plataformas digitales y tecnológicas de acceso para toda la comunidad educativa.

Por tanto, tal y como se contempla en la legislación actual, trabajar con el alumnado la competencia digital, así como formarlos en el uso creativo, crítico y seguro de las Tecnologías de la Información y la Comunicación ha de ser una prioridad para la escuela en la sociedad actual.

En este contexto, la biblioteca escolar, tal y como es entendida en la actualidad, como un centro de recursos, como un entorno educativo específico integrado en la vida de la institución escolar, tiene un papel fundamental en la educación digital.

La biblioteca escolar, como parte integrante del proceso educativo, se ha ido incorporando de manera progresiva al carro de las TIC y actualmente se ha convertido en un elemento clave en la formación en competencias informacionales, además de servir de canal o soporte para la integración en los centros educativos y en las actividades de enseñanza aprendizaje de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Evidencia de ello son los espacios web, los perfiles en Facebook y Twitter y los blogs de las bibliotecas escolares de los centros.

Desde esta perspectiva, la biblioteca escolar, convenientemente dotada, organizada y atendida, favorece no solo los procesos de enseñanza y aprendizaje y la adquisición de competencias básicas, sino la integración de las TIC en la búsqueda, locali-

zación, selección, recogida, tratamiento y producción de información en la selección de lecturas (Bernal, Macías y Novoa, 2011); siendo, precisamente, en este aspecto en el que se centra el trabajo que a continuación se presenta.

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Objetivos**

Los objetivos del trabajo<sup>1</sup> son los siguientes:

- Conocer las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) presentes en las bibliotecas escolares y el uso que se realiza de ellas.
- Descubrir las actuaciones dirigidas al desarrollo de las competencias digitales en el alumnado así como su utilidad.
- Averiguar las necesidades formativas del profesorado en el ámbito de las TIC.

#### **3.2. Muestra**

La muestra, seleccionada a través de un muestreo aleatorio multietápico, la conforman 858 profesores/as del equipo de apoyo a la biblioteca escolar de 358 centros de educación primaria, secundaria y postobligatoria sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia. Prácticamente la totalidad del profesorado participante en el estudio, un 95.0%, trabaja en centros de titularidad pública, un 82.2% son mujeres y un 17.8% hombres, que llevan en el equipo de apoyo, en su mayoría (70.2%), entre 1 y 5 años.

#### **3.3. Instrumento de recogida de datos**

Para la recogida de información se elaboró y validó el *Cuestionario de Evaluación del Funcionamiento de las Bibliotecas Escolares*, formado por un total de 29 preguntas, en su mayoría de escala tipo Likert, con cinco alternativas de respuesta (1 a 5) agrupadas en nueve bloques de contenido que responden a las distintas dimensiones de la biblioteca escolar recomendadas en los estudios teóricos: La biblioteca en el centro; Equipamiento, Instalaciones y Tecnologías; Recursos Documentales; Personal; Gestión; Dinámica, Uso y Redes de colaboración; Biblioteca y Currículo; Tecnologías de la Información y la Comunicación; Programas Institucionales y Valoraciones. El cuestionario

---

<sup>1</sup> Investigación subvencionada por la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.



incluía también datos de identificación del centro y de identificación de la persona que contesta. Para este trabajo tomaremos como referencia tan solo las preguntas que aluden específicamente a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La fiabilidad del instrumento estimada a través del coeficiente Alpha de Cronbach, 0.946, es elevada para un nivel de confianza del 95.5%.

El cuestionario fue enviado vía e-mail a los centros participantes para su distribución entre el profesorado del equipo de apoyo a la biblioteca durante los meses de abril a junio del curso académico 2014-2015.

### 3.4. Análisis de datos

Mediante el paquete estadístico IBM SPSS Statistics versión 24.0 se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables objeto de estudio.

## 4. RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados obtenidos a partir de la información proporcionada por el profesorado del equipo de apoyo a la biblioteca escolar sobre los aspectos abordados en este trabajo.

### 4.1. Acceso a internet y disponibilidad de conexión wifi

Respecto a la conexión a internet, cabe señalar que el conjunto del profesorado del equipo de apoyo participante en el estudio indica mayoritariamente que la biblioteca escolar tiene acceso a Internet (96.3%) y que cuenta con conexión wifi (74.1%).

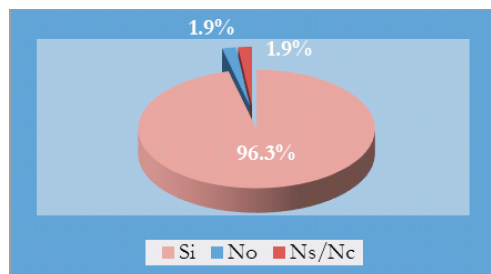


Figura 1. Acceso a internet

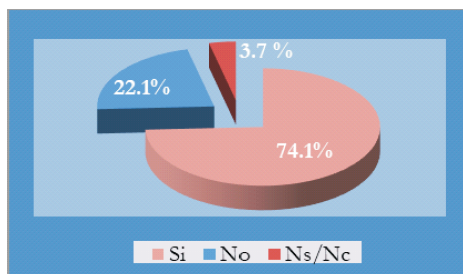


Figura 2. Disponibilidad conexión wifi

## 4.2. Valoración del servicio de internet

En la Figura 3 podemos observar que el profesorado del equipo de apoyo a la biblioteca valora mayoritariamente el servicio de internet de la biblioteca como bastante adecuado (40.1%). Señalar que más de la mitad de la muestra considera el servicio como bastante o muy adecuado (57.3%) mientras que el 16.9% piensa que es inadecuado o poco adecuado.

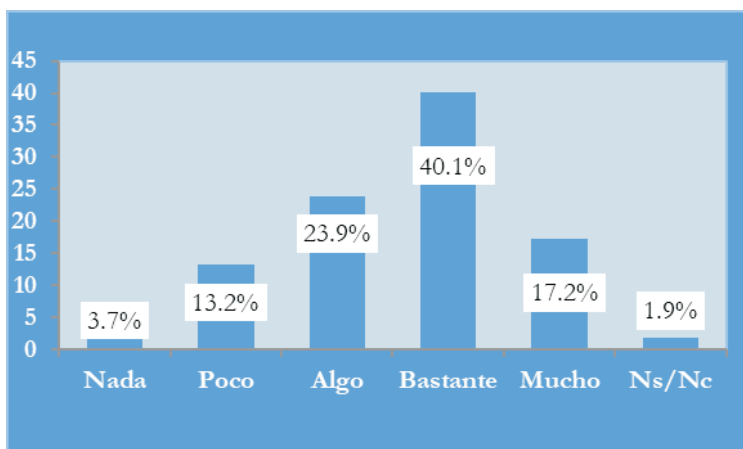


Figura 3. Valoración del servicio de internet

## 4.3. Disponibilidad, adecuación y uso de los recursos TIC

En lo referente al tipo de recursos TIC con los que cuenta la biblioteca, se preguntó al profesorado del equipo de apoyo a la biblioteca acerca del número de ordenadores disponibles con acceso a internet y acerca de la existencia de lectores electrónicos o tabletas.

En la Figura 4 se constata que la mayoría de las bibliotecas escolares tienen entre cuatro y seis ordenadores con acceso a internet (38.9%), y entre uno y tres (31.5%). Destacar que apenas existen bibliotecas (0.5%) que carezcan de ordenador con acceso a Internet.

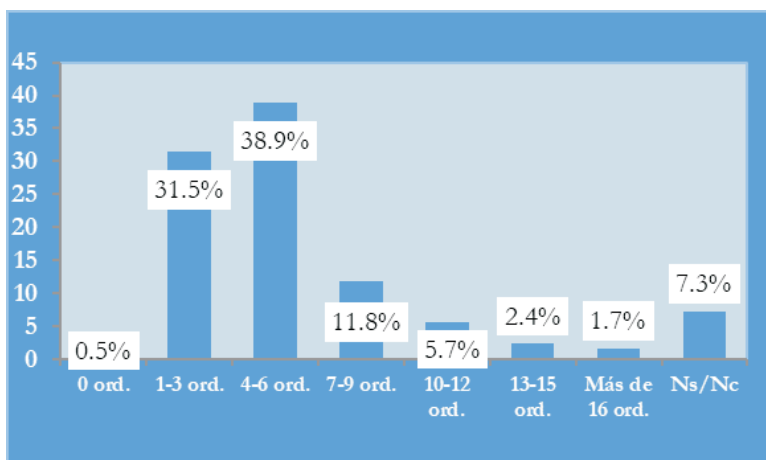


Figura 4. Número de ordenadores disponibles con acceso a internet

El profesorado del equipo de apoyo piensa, ver Figura 5, que el número de ordenadores con que cuenta la biblioteca es bastante o algo adecuado (35.4% y 25.4% respectivamente). En el extremo contrario se encuentra el 29.6% del profesorado que lo considera nada o poco adecuado.

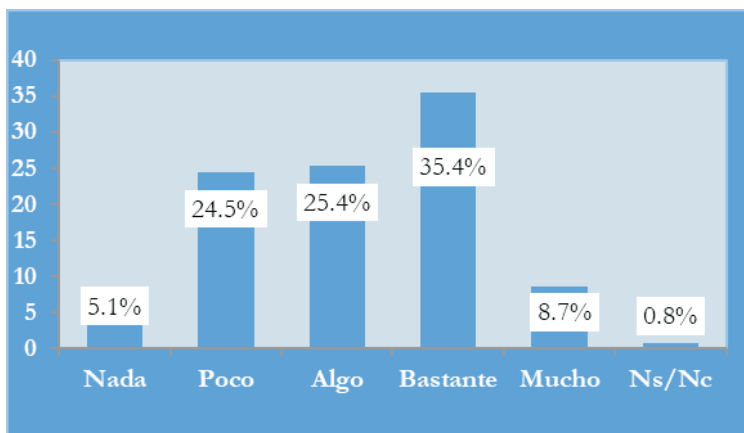


Figura 5. Grado de adecuación del número de ordenadores

En lo tocante a los lectores electrónicos o tabletas, puede comprobarse en la Figura 6 como más de la mitad de la muestra indica que la biblioteca no cuenta con este tipo de recurso (58.4%).

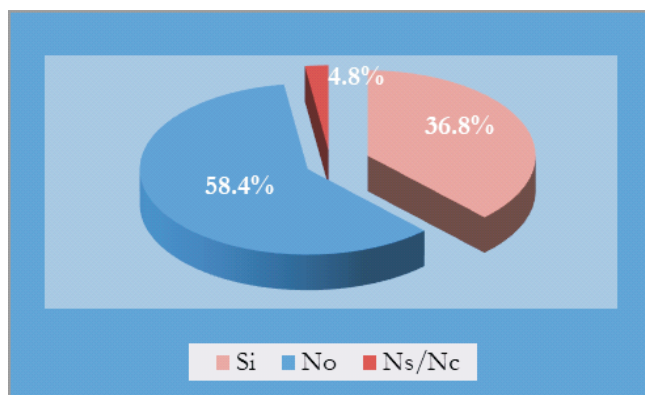


Figura 6. Disponibilidad de libros electrónicos o tabletas

Respecto al uso que se da a los equipos informáticos presentes en la biblioteca escolar podemos comprobar, analizando la Figura 7, que se utilizan para el trabajo personal y grupal (86.5%) y para el ocio (70.3%).

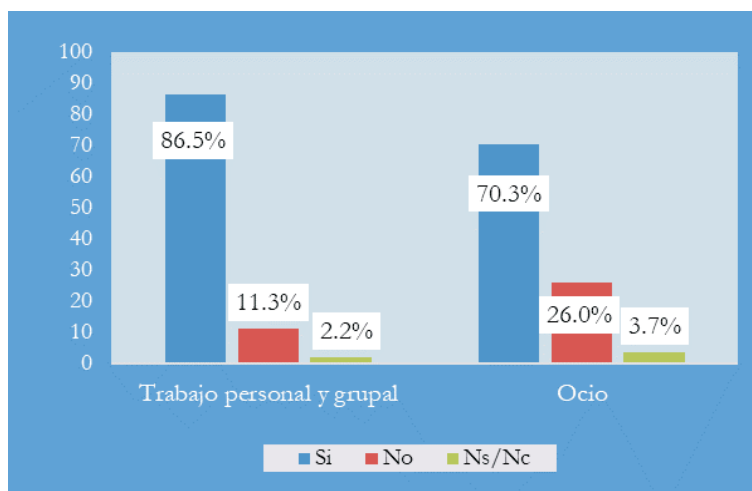


Figura 7. Uso de los ordenadores

#### 4.4. Actuaciones dirigidas al desarrollo de competencias digitales en el alumnado

El equipo de apoyo a la biblioteca escolar considera mayoritariamente, ver Tabla 1, que la biblioteca planifica bastantes veces, juntamente con el equipo docente,

acciones para desarrollar las habilidades y las competencias en el uso de la información (36.6%), participa bastantes veces en la formación en estrategias de búsqueda, selección y análisis crítico de la información (33.3%) y realiza bastantes veces acciones orientadas a apoyar el desarrollo de las competencias digitales (32.3%). La mayoría de este colectivo cree que algunas veces la biblioteca prepara materiales de formación específicos relacionados con la competencia digital (28.0%).

Señalar que la opción nada/nunca es siempre la menos seleccionada por la muestra: el 3.8% del profesorado sostiene que la biblioteca nunca planifica conjuntamente con el equipo docente acciones para desarrollar las habilidades y las competencias en el uso de la información, el 5.7% cree que nunca participa en la formación en estrategias de búsqueda, selección y análisis crítica de la información, el 7.5% opina que nunca realiza acciones orientadas a apoyar el desarrollo de las competencias digitales y, finalmente, el 15.2% considera que la biblioteca nunca prepara materiales de formación específicos relacionados con la competencia digital.

Tabla 1. *Actuaciones dirigidas al desarrollo de competencias digitales en el alumnado*

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Realización de acciones orientadas a apoyar el desarrollo de competencias digitales	7.5%	13.6%	29.1%	32.3%	14.6%	2.9%
Elaboración de materiales de formación específicos relacionados con la competencia digital	15.2%	20.9%	28.0%	22.3%	10.0%	3.7%
Planificación con el equipo docente de acciones para desarrollar habilidades y competencias en el uso de la información	3.8%	9.3%	20.4%	36.6%	26.5%	3.4%
Participación en la formación en estrategias de búsqueda, selección y análisis crítico de la información	5.7%	12.8%	29.1%	33.3%	15.3%	3.7%

#### 4.5. Utilidad de las actuaciones dirigidas al desarrollo de competencias digitales en el alumnado

En la Tabla 2 podemos constatar que el profesorado del equipo de apoyo mantiene que la biblioteca escolar facilita bastante (42.3%) y mucho (23.4%) la educación para el uso de la información. La mayoría considera también que facilita bastante la educación para el uso de los medios de comunicación (38.8%) y la formación en el uso de las tecnologías de la comunicación (37.9%).

Destacar que menos del 20% de la muestra piensa que la biblioteca no facilita o facilita poco la formación en el uso de las tecnologías de la comunicación (16.9%), la educación para el uso de los medios de comunicación (15.2%) y la educación para el uso de la información (9.7%).

Tabla 2. *Utilidad de las actuaciones dirigidas al desarrollo de competencias digitales en el alumnado*

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
La biblioteca facilita la educación para el uso de la información	2.6%	7.1%	21.7%	42.3%	23.4%	2.9%
La biblioteca escolar facilita la formación para el uso de las tecnologías de la comunicación	5.0%	11.9%	26.1%	37.9%	16.7%	2.4%
La biblioteca escolar facilita la educación en el uso de los medios de comunicación	4.9%	10.3%	26.1%	38.8%	17.4%	2.6%

#### 4.6. Necesidades formativas del profesorado

Respecto a la necesidad de formación experimentada por el profesorado para desarrollar las tareas de apoyo a la biblioteca, indicar que la mayoría de las personas encuestadas sostiene que, para realizar sus funciones adecuadamente, resulta bastante necesaria la formación en el ámbito de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (51.5%) y en el ámbito de alfabetización en información (45.0%).

Destacar el hecho de que no llega al 1% el profesorado que afirma no sentir ninguna necesidad de formarse en estos ámbitos.

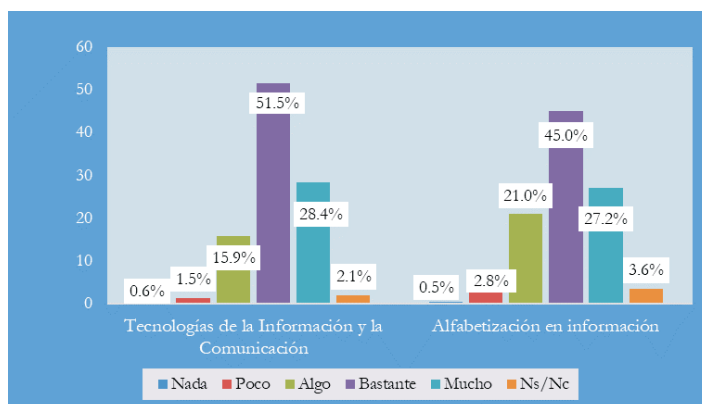


Figura 8. Necesidad de formación para desarrollar las tareas de apoyo a la biblioteca

## 5. CONCLUSIONES

El uso de las TIC en las bibliotecas escolares supone, entre otras, la ampliación de la oferta de servicios más allá de la propia biblioteca, la posibilidad de participación de toda la comunidad educativa y el apoyo a la formación integral del alumnado (Novoa, 2007). De este modo, se puede afirmar que conocer el uso de las TIC en las bibliotecas escolares es fundamental para poder diseñar actuaciones ajustadas a las necesidades y demandas específicas de los distintos miembros de la comunidad educativa.

Los resultados de este estudio muestran, en relación a los recursos tecnológicos con los que cuenta la biblioteca escolar, que prácticamente la totalidad de las bibliotecas tienen ordenadores con acceso a internet y red wifi. Estos resultados son similares a los obtenidos en otros estudios como el de Camacho y Ortiz-Repiso (2005), Miret, Baró, Mañá y Velloso (2013) y García Ferrer y Picó Diana (2015) que constataban que las dotaciones informáticas de las bibliotecas iban aumentando de forma progresiva, eran mejores y que la mayoría de ellas tenía ordenadores para los estudiantes con acceso a internet y wifi. Pero en la investigación, también se observa que son escasos, o incluso inexistentes, otros recursos tecnológicos como lectores electrónicos o tabletas. Dato que también mostraba la investigación de Miret, Baró, Mañá y Velloso (2013) en la que se indicaba la poca o escasa incorporación de recursos en línea y de libros electrónicos.

En lo que se refiere al uso que se hace de los recursos tecnológicos, los resultados obtenidos revelan que los equipos informáticos se utilizan para el trabajo personal, grupal o para el ocio. A la luz de estos resultados podemos corroborar lo que indican Miret, Baró, Mañá y Velloso (2013, p. 258) en su investigación «comienza a tener una presencia notable los servicios relacionados con las TIC»: Realizándose acciones orientadas al desarrollo de las habilidades y las competencias en el uso de la información; en la formación en estrategias de búsqueda, selección y análisis crítica de la información; así como en acciones orientadas a apoyar el desarrollo de las competencias digitales y, en menor medida, también, a la preparación de materiales de formación específicos relacionados con la competencia digital. Todas estas actuaciones ponen de relieve lo indicado por Miret, Baró, Mañá y Velloso (2013, p. 260) que señalan el «gran esfuerzo que las bibliotecas han hecho en el desarrollo de acciones orientadas a la alfabetización digital y en la información» pero cuyos «resultados son todavía limitados y en los que habrá que avanzar en un futuro» ya que en todas las bibliotecas escolares, las TIC deberían usarse para desarrollar las funciones de recogida de datos, archivo, investigación y consulta, intercambio de información y difusión de información que recoge, entre otros, el Instituto Nacional de Tecnología Educativa y de Formación del Profesorado (2012) y de este modo aprovechar las oportunidades que brindan a la sociedad actual las TIC (Baró, Mañá y Comalat, 2002).

Por lo que respecta a la formación del profesorado, este reconoce que necesita recibir formación en TIC para llevar a cabo las tareas de apoyo a la biblioteca; de este

dato se deduce la necesidad de desarrollar actividades formativas dirigidas al profesorado del equipo de apoyo a la biblioteca para optimizar su competencia digital y el desarrollo de las tareas inherentes a su responsabilidad. Observamos, también, en el análisis de esta variable resultados similares a los estudios de Camacho y Ortiz-Repiso (2005) y Miret, Baró, Mañá y Velloso (2013) que indican carencias formativas en temas relacionados, fundamentalmente, con la competencia digital.

En base a los resultados obtenidos, se constata la necesidad de integrar las TIC al servicio de la biblioteca escolar (Novoa, 2007); y desde esta perspectiva sería recomendable llevar a cabo actuaciones dirigidas a fomentar la formación del equipo de apoyo a la biblioteca en el uso de las TIC y de esta forma mejorar su competencia digital; ya que solo así será posible que la biblioteca escolar elabore, diseñe e implemente estrategias de aprendizaje destinadas al alumnado actual: «redes sociales, canales de información en línea» (Santos Díaz, 2017, p. 49) y sea un verdadero centro de recursos para el aprendizaje (Conforti y Pastoriza, 2002).

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELL, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Revista electrónica de tecnología educativa*, 7. Recuperado de [http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi\\_Adell\\_EDUTECH.html](http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTECH.html)
- BAELO, R., y CANTÓN, I. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (7), 1-12. Recuperado de <file:///C:/Users/pepam/AppData/Local/Temp/3034Baelo-3.pdf>
- BARÓ, M., MAÑÁ, T., y COMALAT, M. (2002) Las bibliotecas de los centros públicos de educación secundaria en la ciudad de Barcelona. *Anales de Documentación*, 5, 51-79. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2231>
- BELL, D. (1973). *The coming of post-industrial society; a venture in social forecasting*. New York: Basic Books
- BERNAL A.I., MACÍAS, C., y NOVOA, C. (Coords.) (2011). *Marco de referencia para las bibliotecas escolares*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional. Recuperado de <http://www.ccbiblio.es/wp-content/uploads/Marcoreferenciabescolares.pdf>
- CAMACHO, J. A., y ORTIZ-REPISO, V. (2005) Las bibliotecas escolares en Castilla-La Mancha y sus usuarios. Estudio de la situación durante el curso 2002-2003. *Educación y biblioteca*, 146, 118-133. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1128766>.
- CASTELL, M. (1997). *La era de la información*. Madrid: Alianza.
- CONFORTI, N., y PASTORIZA, N.E. (2002) Las nuevas tecnologías y la biblioteca escolar. *Educación y biblioteca*, 130, 38-43. Recuperado de [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/118862/1/EB14\\_N130\\_P38-43.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/118862/1/EB14_N130_P38-43.pdf)



- 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*, núm. 171, de 9 de septiembre de 2014 pp. 37406- 38087. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2014/20140909/AnuncioG0164-050914-0005\\_es.pdf](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2014/20140909/AnuncioG0164-050914-0005_es.pdf)
- DECRETO 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 120, de 29 de junio de 2015, pp. 25.434-27.073. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/mapa-ccaa/bachillerato/galicia-curriculo-eso-bach/galicia-curriculo-eso-bach.pdf>.
- GARCÍA FERRER, J., y PICÓ DIANA, M.T. (2015). Bibliotecas escolares en la provincia de Valencia. *Métodos de información*, II,6, (11), 175-200. doi: <http://dx.doi.org/10.5557/IIMEI6-N11-175200>.
- INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (2012). *Bibliotecas Escolares*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura (PNTIC) Recuperado de [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/8/cd\\_2013/index.htm](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/8/cd_2013/index.htm)
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97.858-97.921. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- MARQUÉS, P. (2000). *Impacto de las TIC en educación: Funciones y limitaciones*. Recuperado de <http://especializacion.una.edu.ve/iniciacion/paginas/marquestic.pdf>
- MIRET, I., BARÓ, M., MAÑÁ, T., y VELLOSILO, I. (2013). *Las bibliotecas escolares en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publivena/las-bibliotecas-escolares-en-espana-dinamicas-2005-2011/educacion-bibliotecas/16078>
- NOVOA, C. (2007). Bibliotecas Escolares de Galicia tejiendo redes de colaboración a favor de la educación. *Educación y biblioteca*, 161, 93-97. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2374442>
- SÁNCHEZ, J. (2000). *Nuevas tecnologías de la información y comunicación para la construcción del aprendiz*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- SANCHO, J.M. (2006). *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Akal Ediciones.
- SANTOS DÍAZ, I.C. (2017). Desarrollo curricular y recursos educativos en las bibliotecas escolares. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 36-54. Recuperado de <https://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaisl/article/view/196>



# 18. Estudio sobre la competencia digital de los docentes en las aulas de educación infantil

*Francisco José Ruiz Rey*

*Rafael Pérez Galán*

*Daniel Cebrián Robles*

*Natalia Quero Torres*

SUMARIO:

1. Introducción. 2. Metodología. 3. Análisis de datos. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas. 6. Anexo.

## 1. INTRODUCCIÓN

Como en la mayoría de los profesionales, el docente y su práctica se enfrentan al reto permanente de su actualización tecnológica e innovación docente. Sin embargo, en los cambios de estas prácticas hay percepciones diferentes según los niveles educativos, otorgando mayor necesidad de cambio y formación según se ascienda hacia los niveles más altos. Aún pueden existir voces críticas y disconformes en cuanto a si realmente es necesario tanta tecnología en etapas tan tempranas. En cualquier caso, es indiscutible la necesidad de la formación científica, tecnológica y profesional del docente de Infantil; por lo que, más que en abordar este debate que nos parece estéril, centraremos nuestro trabajo en qué competencias digitales necesita la formación inicial y permanente de un docente de infantil. Tarea que se justifica ampliamente a tenor de la inmersión que la infancia muestra actualmente en los medios y las tecnologías que usan en sus hogares. Como podemos comprobar en la investigación de Palaiologou (2016) que tras estudiar 540 familias distribuidas en cuatro estados euro-

peos (Inglaterra, Luxemburgo, Grecia y Malta) llegó a la conclusión de que los menores de cinco años son «grandes consumidores de una serie de tecnologías digitales en el hogar». Y quizás algo más interesante aún, los padres y madres entienden que una persona analfabeta en la sociedad del conocimiento es aquella que no tiene competencias para «aprender y desaprender, y que no utiliza las tecnologías digitales en su vida cotidiana». Es fácil deducir de este estudio que también las familias piensan que estas competencias deberían ser propias de los docentes de infantil. En este proyecto también se llegó a la conclusión de que los educadores deben volver a examinar la forma en que los niños y niñas aprenden, y la manera de organizar los ambientes de aprendizaje (diseño de ambientes con TIC) a edades tempranas. Planteando una «reconceptualización del aprendizaje infantil» y una metodología enfocada al juego con el uso de *tablets*.

En este marco tecnológico actual, en el que también se refleja la preocupación de las familias, parece razonable que los profesores de Enseñanza Infantil reúnan las competencias tecnológicas adecuadas para integrar las TIC en el aula. En el proceso integrador de las TIC en educación, el profesor es un elemento clave que juega un rol crucial en la adopción e implementación (Pelgrum y Law, 2003). Para poder desarrollar ese rol con plenas garantías, el profesor ha de poseer unas competencias básicas que permitan integrar las TIC en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Por lo que en este estudio partimos de la necesidad de enfocar la formación de los docentes en lo que ellos hacen y pueden mejorar en sus aulas, abandonando un enfoque «idealizado» de la identidad del profesional de educación infantil, para formarlo en las competencias que afronte con éxito las principales tensiones en el aula (Esteve Zarazaga, 2009), y el impacto de las tecnologías y la competencia digital es una de ellas (Esteve Mon & Gisbert Cervera, 2013).

El presente trabajo también sigue una línea de importantes estudios sobre las competencias digitales de los docentes (Serrano, 2006; Unesco, 2008 y 2011; Tejada Fernández, 2011; DIGCOMP, 2013; INTEF-MECD, 2013; García-Ruiz, Duarte-Hueros, & Guerra-Liaño, 2014; Roblizo-Colmenero & Cózar-Gutiérrez, 2015; Mesa & Romero, 2016; García-Valcárcel, Muñoz-Repiso & Martín del Pozo, 2016) centrándose en los primeros niveles educativos, analizando desde las propias aulas de infantil y preguntando a los docentes: ¿cuáles son las competencias digitales necesarias para desarrollar con éxito las tareas diarias del aula de infantil? Entendiendo que estas no pueden estar al margen de la adquisición de las competencias científicas y profesionales. Considerando esta competencia digital –también llamada «alfabetización digital» y «alfabetización multimedia»– como se recoge en Wikipedia, como: «... la habilidad para localizar, organizar, entender, evaluar y analizar información utilizando tecnología digital. Implica tanto el conocimiento de cómo trabaja la alta tecnología de hoy día como la comprensión de cómo puede ser utilizada». Sin duda, la docencia es una profesión compleja, sin importar su nivel educativo, en donde, como dice Hargreaves (2003, p. 35) «en general, enseñar en y para la sociedad del conocimiento tiene que

ver con un aprendizaje cognitivo sofisticado, un repertorio cambiante y en expansión de prácticas de enseñanza basadas en la investigación, formación y autoevaluación profesional continua». Por lo que las TIC toman en la formación de los docentes de todos los niveles educativos un protagonismo relevante tanto como un fin en conseguir su dominio, como un medio para conseguir estas competencias mediante redes de colaboración.

La mayoría de los proyectos TIC han sobredimensionado el tema de la dotación más que la transformación de las prácticas y la adquisición de competencias digitales, profesionales y científicas. Consideramos importante la pregunta que debe buscar y encontrar cada docente de forma colegiada, que es responder a ¿cuál es el papel que las TIC pueden y deben desempeñar en mi aula? (Fullan, 2011, p. 33). La respuesta no es única y válida para todos los centros, puesto que no todos los contextos escolares son iguales. Lo interesante es estudiar cómo los adultos seleccionan las TIC y organizan el trabajo en estas etapas. No se trata de enfocar el quehacer de los niños y niñas en particular, sino como dice el estudio de Fors, U. y Bergman, M. (2013) en ETIS projects ¿Qué influencia muestran las tecnologías –en ese caso las *tablets*– en los estudiantes de Educación Infantil y en áreas de matemáticas y el lenguaje? y ¿Cómo organizar los adultos el trabajo? Los investigadores de este estudio analizaron los centros de Infantil del ayuntamiento de Upplandsbro y Vaxholms en Estocolmo, Suecia, encontrando evidencias del impacto de las *tablets* en el aprendizaje de las áreas estudiadas (avances en el lenguaje, en la colaboración y manejo de las *tablets*...) y con grupos heterogéneos, y sobre todo, la importancia del enfoque y concepción que plantean los docentes en el uso de las TIC en sus prácticas diarias, y cómo este enfoque y preconcepción de uso tecnológico ofrece un impacto en el aprendizaje.

Teniendo las TIC un componente económico y sociocultural, cada docente y centro tendrá su propia respuesta y prácticas de aula. Igualmente, las TIC cambian con el paso del tiempo por lo que las respuestas tampoco se mantendrían para cada centro. Y aquí tenemos el eje de las competencias docentes en infantil, la capacidad creativa de estar actualizados en ciencia y tecnología, y saber integrar estas tecnologías en cada contexto y momento. Este objetivo es propio de cualquier equipo docente que plantea su profesión y la enseñanza como un modelo de investigación y mejora constante, con decisión y liderazgo hacia el cambio y la mejora educativa, donde tanto la visión de las familias hacia el cambio (Area, 2011), como la dirección que guían los pasos, representan los factores para el éxito en la innovación (Plowman, Stephen, & McPake, 2010). Como muestra también el estudio de Dijkstra, Walraven, Mooij, & Kirschner (2016) en Holanda, donde se analizaron los «Factores que afectan a la fidelidad de la intervención de la instrucción diferenciada en el jardín de infancia» durante un año, y en la intervención con niños y niñas de altas capacidades (18 centros con 35 maestros y 18 directivos). Los resultados muestran los factores positivos que hicieron posible la innovación:

- a) Una fuerte necesidad y presión de los padres;
- b) Docentes motivados.
- c) Liderazgo de un director implicado. Esto último, coincide con Hargreaves & Shirley (2009, p. 7) para quien «las escuelas más innovadoras tenían líderes que fueron capaces de ayudar a los docentes a interpretar la complejidad juntos».

Estos líderes también muestran su capacidad cuando saben llevar los ritmos, los tiempos y las fases de la innovación, eligiendo mejor una «revolución silenciosa» de pequeños pasos y buena planificación de los «tiempos de los cambios». Estas son las conclusiones a las que llega el interesante proyecto de Fernández-Díaz & Salvador (2012) donde establecieron una red de 45 tutores de 22 centros educativos de Andalucía, País Vasco, Galicia y CEP de 3 localidades de Sevilla. El objetivo del proyecto es mejorar los modelos de formación docentes, con dos instrumentos esenciales:

- a) El análisis de experiencias innovadoras de integración de las TIC en las escuelas y la génesis.
- b) Consolidación de una comunidad de prácticas, «Competencias para aprender en red».

No basta saber utilizar las TIC, las competencias digitales de los docentes requieren algo más, un enfoque científico y profesional, y solo con el dominio técnico se pueden encubrir muchas de las carencias de un docente. Por tanto, las competencias digitales son transversales a estas otras competencias profesionales. Para la formación inicial y permanente de los docentes de Infantil en competencias digitales, necesitamos saber ¿qué prácticas realizan a diario estos docentes de infantil en sus aulas? y ¿qué papel determinante tienen o pueden tener las TIC en dichas tareas? Es decir, necesitamos saber para qué prácticas y qué procesos podemos digitalizar; y de aquí deducir qué competencias digitales son necesarias para responder a estas prácticas. El presente artículo parte de estos dos interrogantes y pretende encontrar las competencias digitales para desarrollar una enseñanza en educación infantil propia del momento tecnológico en el que nos encontramos, y situar a los docentes y centros de infantil en sintonía con la presencia de las TIC en los diferentes ámbitos que rodean a los más pequeños.

## 2. METODOLOGÍA

El estudio fue de carácter descriptivo, siendo la población todos los docentes de educación infantil de la provincia de Málaga. La muestra interesada fue de 91 profesores/as repartidos por toda la provincia, que colaboraron gracias a la mediación de los estudiantes de prácticas de la Universidad de Málaga que sirvieron de enlace,

pasando y recogiendo los cuestionarios. El instrumento se construyó en un primer momento desde un grupo de maestras, docentes que tienen un alto nivel de utilización en el uso de tecnologías y han recibido premios y consideraciones desde las instituciones por su labor. El grupo de docentes crearon una lista con todas las tareas diarias que realizaban en sus clases con el uso o no de las TIC. La pregunta de investigación que pretendía responder con el cuestionario (ver anexo) fue: ¿Cuáles son las competencias digitales necesarias para desarrollar con éxito las tareas diarias de tu aula de infantil?

Este primer cuestionario fue validado con el Método Delphi (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008; Cabero-Almenara et al., 2009; García-Martínez, Aquino-Zúñiga, Guzmán-Sala, & Medina-Meléndez, 2012) por ocho expertos en tecnología educativa y formación del profesorado en Educación Infantil. El cuestionario validado constaba de cinco ítems descriptivos seguido de 35 ítems de interés en una escala tipo Likert 1 a 5, junto con una cuestión abierta. Los ítems planteados recogían 4 dimensiones: Administración, Metodología, Evaluación y Comunicación. Una vez pasado el cuestionario se obtuvo un coeficiente «alfa de Cronbach» para las 35 variables de .939 este excelente valor nos demuestra un alto grado de consistencia interna y nos lleva a asumir que los ítems miden un mismo constructo y están altamente correlacionados entre sí, como nos indican George y Mallery (2003, p. 231). Asimismo, el valor del análisis KMO (índice de Kaiser-Meyer-Olkin) es adecuado para la realización del análisis factorial (0,754), por lo que encontramos 6 factores de las 4 dimensiones diseñadas inicialmente, que esperamos ir mejorando en sucesivas aplicaciones del instrumento.

De los cálculos de fiabilidad y el estudio factorial se han filtrado las respuestas consideradas como arbitrarias en este bloque de ítems, eliminando las respuestas consideradas irreflexivas siguiendo a Serrano, Cebrián y Serrano (2015, p. 167) que nos comentan lo siguiente a este respecto: «no implica que todos los datos sean de calidad ya que a veces quien contesta el cuestionario lo hace sin leer los ítems y para completarlo marca el mismo valor o valores próximos en todos los ítems, o marca al azar». Para eliminar los datos considerados irreflexivos se ha seguido un método según el cual se calculan dos variables (máximo y mínimo de los valores del ítem) para posteriormente obtener una variable diferencia entre el máximo y mínimo, descartando los casos en los que la diferencia sea 0 y 1 (se considera irreflexivo el caso en el que el encuestado contesta a todo con el mismo valor y los casos en los que elige solo dos valores de la escala Likert, no contestando con un rango más amplio de valores).

### 3. ANÁLISIS DE DATOS

No se observan diferencias significativas en las medias de los ítems en función de los años de experiencia docente del profesorado, salvo en los ítems 4, 10, 25 y 27.

En cuanto a los valores más altos según la gráfica recogida en la Figura 1, hay más actividad semanal en el uso de las TIC en la dimensión Actividades de gestión y Administración, estando todos los ítems por encima de la media de 2,5. Incluso se utilizan otros instrumentos de evaluación diferentes a Séneca 2,71 (sistema de evaluación online de la Junta de Andalucía). Los ítems 4, 5, 6, 8 y 24 («Búsqueda y elaboración de material», «Realización de programaciones», «Realización de evaluaciones e informes con Séneca» y «Corrección de actividades») se encuentran con medias por encima de 4.

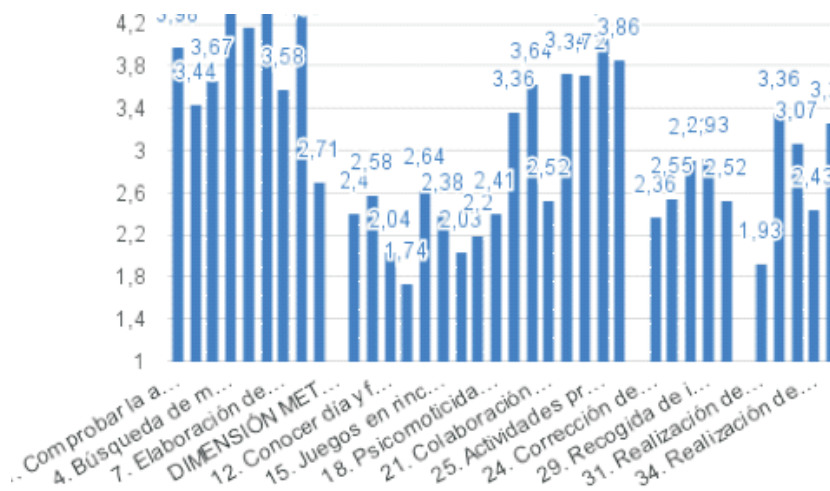


Figura 1. Frecuencias de las prácticas y el mayor y menor uso de las TIC

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, los valores significativamente más bajos (por debajo de 2) se obtienen en los ítems «elección de encargados» y «Realización del blog de aula», seguidos de «Tutorías mediante TIC a los padres» y «Recoger los materiales». En el primer caso no es una práctica frecuente (1,74) como también «Conocer día y fecha de la semana» (2,04).

Donde sí encontramos diferencias significativas es en relación a los años de experiencia según aplicamos el estadístico Post Hoc de Tukey. Por ejemplo, en la búsqueda de material para realizar las programaciones se produce diferencias entre los de más y menos años de experiencia, como puede observarse en la tabla 1.



Tabla 1. Comparaciones múltiples según Post Hoc de Tukey

Ítem	Años de experiencia docente con diferencias significativas	Significación según Post Hoc de Tukey
4. Búsqueda de material para realizar las programaciones	- 1 a 3 años - Más de 10 años	0,01
10. Momento de acogida del aula	- 1 a 3 años - 4 a 10 años	0,03
25. Actividades previas a la tarea que queremos que aprendan	- 1 a 3 años - 4 a 10 años	0,04
27. Observación de la participación en asamblea y actividades propuestas	- 1 a 3 años - 4 a 10 años	0,02

Fuente: Elaboración propia.

Para analizar de forma más detallada lo que ocurre en los ítems 4, 10, 25 y 27 hemos utilizado la prueba Post-Hoc de Tukey. Esta prueba nos permite ver qué grupos de experiencia docente son los que tienen realmente diferencias significativas en cada uno de los ítems mencionados, analizando si la significación obtenida es menor que 0,05. En la Tabla 1 podemos observar que en el ítem 4, «Búsqueda de material para realizar las programaciones» las diferencias se reflejan entre los docentes de menor experiencia y los de experiencia de más de 10 años (significación 0,01); respecto al ítem 10, «Momento de acogida del aula», la diferencia se manifiesta entre los docentes de menor experiencia y los de experiencia de 4 a 10 años (significación 0,03); en los ítems 25, «Actividades previas a la tarea que queremos que aprendan», y 27, «Observación de la participación en asamblea y actividades propuestas», se establece la misma diferencia que en el ítem 10, «Momento de acogida en el aula» con significaciones de 0,04 y 0,02, respectivamente.

Si agrupamos los valores de los ítems en las seis dimensiones de las que inicialmente hemos partido, encontramos en la Figura 2 ordenadas de mayor a menor utilización semanal de las TIC en cada una de estas dimensiones y sus tareas asociadas. Esto también nos muestra el entorno personal tecnológico de los docentes de infantil, clasificados por las seis dimensiones.

Seis factores de más a menos ocupación surgen del estudio:

- Creación de contenidos: búsqueda de material para realizar las programaciones.
- Explicación de la tarea de la ficha, relajación tras el recreo, reconocimiento de letras, reconocimiento de números, corrección de actividades y actividades previas a la tarea.

- Evaluación y actas. Realización de actas tutoriales, reuniones de nivel para programar proyectos, realización de evaluaciones e informes con otras herramientas TIC diferentes a Séneca, recogida de información a nivel individual, realización de reuniones de ciclo y claustros.
- Metodología.
- Comunicación: realización del blog de aula, informaciones de salidas a familias y realización de actividades de implicación familia.
- Momento de acogida en el aula: realización de asambleas, conocer el día y fecha de la semana, elección de los encargados, recogida de material de juego y/o trabajo, desayuno y actividades de psicomotricidad.

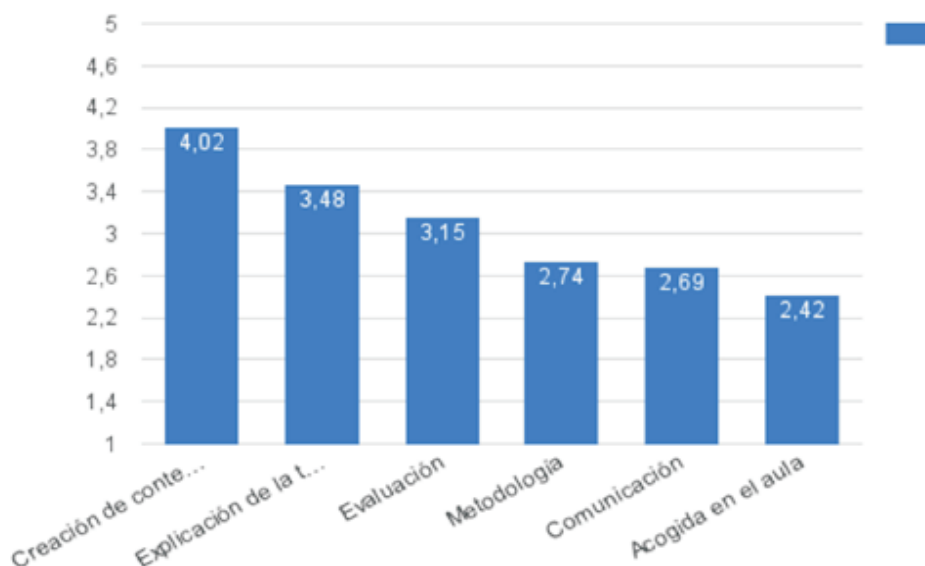


Figura 2. Clasificación y ordenación de las dimensiones en orden de mayor a menor utilización de las TIC a la semana

Fuente: Elaboración propia.

Valores significativamente más bajos (por debajo de 2) los podemos encontrar en los ítems:

- Elección de encargados.
- Realización del blog de aula.
- Tutorías mediante TIC con las familias.
- Recoger los materiales.

#### 4. CONCLUSIONES

Desde la revisión literaria junto con el presente estudio descriptivo, podemos citar cuatro grupos de competencias que son necesarios en la formación de docentes inicial y permanente sobre competencia digital, y que explicamos a continuación:

1. Disponer y actualizar su PLE-Portafolio docente para el aprendizaje y formación profesional y científico (Cebrián-de-la-Serna; Bartolomé-Pina; Cebrián-Robles & Ruiz-Torres, 2015). Si el docente no usa para su propio desarrollo intelectual y profesional las TIC, difícilmente podrá favorecer su uso para sus estudiantes... Es necesario utilizar estos entornos para fortalecer su gestión docente y formación permanente, para autorregular su docencia y aprendizaje sobre sus prácticas, así como para saber aprender, comentar, debatir y compartir en red, creando comunicaciones estables y automáticas con las familias.
2. Saber investigar e innovar nuevas prácticas con las TIC. Manteniendo un equilibrio entre innovación tecnológica y evolución educativa. Disponiendo de criterios para seleccionar aplicaciones educativas (Crescenzi & Oró, 2016), adelantando y avanzando en su conocimiento sobre el impacto de las TIC en la inteligencia infantil. Gestionando proyectos de cambio, desarrollando criterios más científicos y profesionales con argumentación, como detectar evidencias reales de los aprendizajes potenciados por las TIC. Siempre desde una perspectiva más compleja y desde modelos que relacionen las competencias pedagógicas y tecnológicas, como así nos facilita el modelo MIMIC de Suárez Rodríguez, Almerich, Gargallo López, & Aliaga (2013).
3. Crear ambientes digitales para el desarrollo curricular en equilibrio con otros recursos, sabiendo mantener un equilibrio entre coste y beneficios, cómo desarrollar el talento y la inteligencia con las TIC. No se trata de conocer los 100 mejores aplicaciones de la publicidad tecnológica.
4. Saber utilizar las TIC para potenciar el desarrollo cognitivo y afectivo de sus estudiantes. De todas las anteriores deviene esta, porque si no dispone de competencias TIC no podrá favorecer y potenciar la inteligencia y sobre todo el «talento» y un equilibrio emocional en sus estudiantes. Más aún, necesita mejorar su competencia emocional para una acción profesional eficaz y en línea a lo que los profesionales en ejercicios requieren (Pertegal-Felices, Castejón-Costa & Martínez, 2011).

Consideramos que los cambios sobre TIC en la educación y a todos los niveles son imprescindibles, resultando difícil adaptarse a la velocidad de los cambios tecnológicos. Por lo que resulta necesario definir qué competencias son imprescindibles y necesarias, más allá de la dotación de equipos, de las modas y presiones sociales... Competencias que pervivan en el tiempo y doten a los docentes de herramientas para

aprender durante toda su vida. No cabe ahora ni podemos permitirnos el lujo de invertir tiempo y energías en los debates inútiles del pasado sobre la oportunidad o no de los medios tecnológicos (la televisión, los multimedia, los ordenadores... ahora las *tablets*). Lo traemos a colación aquí porque este debate aún pervive y está ocultando o desvía la atención del tema más importante para nosotros, como es la competencia digital, científica y profesional que necesita el docente de infantil en la sociedad del conocimiento (Lázaro-Cantabrana & Gisbert-Cervera, 2015). Cuanto más tardemos en considerar la importancia de este hecho, más tardaremos en conseguir una plena integración de los docentes y los centros en la sociedad actual.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AREA MOREIRA, M. (2011). *Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas*. Revista Iberoamericana De Educación, 56, 49-74. Recuperado de <http://goo.gl/StrdHy>
- CABERO-ALMENARA, J., OSUNA, J. B., TENA, R. R., ROMÁN-GRAVÁN, P., BALLESTERO, C., CEJUDO, M. DEL C. L., & MORALES-LOZANO, J. (2009). *La aplicación de la técnica delphi, para la construcción de un instrumento de análisis categorial de investigaciones e-learning*. Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (28),7. <http://goo.gl/O2tBBG>
- CEBRIÁN-DE-LA-SERNA, M.; BARTOLOMÉ-PINA, A.; CEBRIÁN-ROBLES, D. & RUIZ-TORRES, M. (2015). *Study of portfolio in the Practicum: an Analysis of PLE-Portfolio*. RELIEVE, v. 21 (2).
- CRESCENZI, L. L., & ORÓ, M. G. (2016). *Análisis del diseño interactivo de las mejores apps educativas para niños de cero a ocho años, An Analysis of the Interaction Design of the Best Educational Apps for Children Aged Zero to Eight*. Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, Comunicar: Media Education Research Journal, 24(46), 77–85. <http://goo.gl/TsXi1F>
- DIGCOMP (2013): A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Recuperado de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf>
- DIJKSTRA, E. M., WALRAVEN, A., MOOIJ, T., & KIRSCHNER, P.A. (2016). *Factors affecting intervention fidelity of differentiated instruction in kindergarten*. Research Papers in Education, 0(0), 1-19. doi: <http://10.1080/02671522.2016.1158856>
- ESCOBAR-PÉREZ, J., & CUERVO-MARTÍNEZ, Á. (2008). *Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización*. Avances En Medición, 6, 27–36. Recuperado de <http://goo.gl/hYutFe>
- ESTEVE MON, F. & GISBERT CERVERA, M. (2013). Competencia digital en la educación superior: Instrumentos de evaluación y nuevos entornos. *Enl@ce Revista Venezolana De Información*, 10(3), 29-43. Retrieved from <https://goo.gl/RMzjdE>

- ESTEVE ZARAZAGA, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de educación*, (350), 15-30. Retrieved from <https://goo.gl/coLo3K>
- FERNÁNDEZ-DÍAZ, E., & SALVADOR, A. C. (2012). *La formación permanente del profesorado en el uso innovador de las tic. una investigación-acción en infantil y primaria*. *Profesorado*. *Revista De Currículum y Formación De Profesorado*, 16(2), 355-370. <http://goo.gl/W3L3fU>
- FULLAN, M. (2011). *Whole system reform for innovative teaching and learning*. In M. Langworthy (Ed.), *Innovative teaching and learning research: Findings and implications* (pp. 32-40). Washington, D.C.: Microsoft Partners in Learning Global Research Forum.
- GARCÍA-RUIZ, R., DUARTE-HUEROS, A. M., & GUERRA-LIAÑO, S. (2014). *Propuesta de un instrumento de evaluación para medir el grado de competencia mediática en la etapa de educación infantil*. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 0(44), 81-96. <http://doi.org/10.12795/pixelbit>
- GARCÍA-MARTÍNEZ, V., AQUINO-ZÚÑIGA, S. P., GUZMÁN-SALA, A., & MEDINA-MELÉNDEZ, A. (2012). *El uso del método Delphi como estrategia para la valoración de indicadores de calidad en programas educativos a distancia*. *Calidad En La Educación Superior*, 3(1), 200–222. <http://goo.gl/xdhL7q>
- GARCÍA-VALCÁRCEL, MUÑOZ-REPISO, A., & MARTÍN DEL POZO, M. (2016). *Análisis de las competencias digitales de los graduados en titulaciones de maestro*. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 15(2), 155–168. <http://doi.org/10.17398/1695-288X.15.2.155>
- GEORGE, D., & MALLERY, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, A., & SHIRLEY, D. (2009). *The fourth way. the inspiring future for educational change*. London: Sage.
- INTEF-MECD (2013). *Propuesta de Marco Común de Competencia Digital Docente*. Recuperado de <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- LÁZARO-CANTABRANA, J.L., & GISBERT-CERVERA, M. (2015). *El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el grado de educación*. *Educación*, 52(2), 321-348. Recuperado de <http://educar.uab.cat/article/view/v51-n2-lazaro-gisbert/725-pdf-es>
- MESA, A. L. S., & ROMERO, O. C. (2016). *La educación para la competencia digital en los centros escolares: la ciudadanía digital / Education for digital competence in schools: digital citizenship*. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 15(2), 95–112. <http://doi.org/10.17398/1695-288X.15.2.95>
- PALAIOLOGOU, I. (2016). *Children under five and digital technologies: Implications for early years pedagogy*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 5-24. doi: <http://10.1080/1350293X.2014.929876>

- PELGRUM, W.J. y LAW, N. (2003). *ICT in education around the world: trends, problems and prospects*. París: UNESCO-IIEP.
- PERTEGAL-FELICES, M. L., CASTEJÓN-COSTA, J. L., & MARTÍNEZ, M. Á. (2011). *Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro*. *Educación XX1*, 14(2) doi:10.5944/educxx1.14.2.253
- PLOWMAN, L., STEPHEN, C., & MCPAKE, J. (2010). *Supporting young children's learning with technology at home and in preschool*. *Research Papers in Education*, 25(1), 93–113. <http://goo.gl/k3STeF>
- ROBLIZO-COLMENERO, M. J., & CÓZAR-GUTIÉRREZ, R. (2015). *Usos y competencias enTIC en los futuros maestros de educación infantil y primaria: hacia una alfabetización real para docentes*. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 0(47), 23–39. <http://doi.org/10.12795/pixelbit>
- SERRANO, J., CEBRIÁN, D. y SERRANO, J. (2015). Control de calidad de los datos obtenidos de cuestionarios en escalas Likert. *Investigar con y para la sociedad*. En AIDI-PE,1, pp. 167-175.
- SERRANO, R. M. (2006). *La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en educación infantil*. *Revista de Educación*, (341), 663–686. <http://goo.gl/bNqAit>
- SUÁREZ RODRÍGUEZ, J. M., ALMERICH, G., GARGALLO LÓPEZ, B., & ALIAGA, F. M. (2013). *Las competencias del profesorado en tic: Estructura básica*. *Educación XX1*, 16(1) doi:10.5944/educxx1.16.1.716
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2011). *Competencias docentes*. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/7373>
- UNESCO (2008). *Estándares de competencias TIC para docentes*. París: Unesco. <http://goo.gl/KZwOCR>
- UNESCO (2011). UNESCO ICT COMPETENCY FRAMEWORK FOR TEACHERS. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>

## 6. ANEXO

Estimado profesor/a de Educación Infantil: El presente cuestionario pretende recoger el nivel de presencia de las Tecnologías de la Información Comunicación –TIC– en el trabajo diario o semanal de los docentes de Educación Infantil. Las respuestas son anónimas y el proyecto está desarrollado por el grupo GTEA-UMA

1. Tipo de centro
2. ¿Su centro es TIC?
3. Su centro está ubicado en una zona sociocultural
4. Año de Experiencia docente
5. Género
6. ¿Qué Tecnología utiliza y con qué nivel de uso para las siguientes actividades?

Marque con la siguiente escala de uso 1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Algo 4 = Bastante  
5 = Mucho

- Comprobar la asistencia del alumnado
- Realización de actas tutoriales
- Reuniones de nivel para programar los proyectos
- Búsqueda de material para realizar las programaciones
- Elaboración material de clase
- Realizar las programaciones de los proyectos en función a la normativa vigente
- Elaboración de carpetas de trabajo
- Realización de evaluación e informes con plataforma de la Comunidad Autónoma
- Realización de evaluación e informes con otras TIC diferente a Séneca
- Momento de acogida al aula
- Realización de asambleas
- Conocer día y fecha de la semana
- Elección de los encargados
- Realización de talleres con o sin ayuda de las familias
- Juego en rincones
- Recogida del material de juego y/o trabajo
- Desayuno
- Psicomotricidad: circuitos, juegos cooperativos o de equipo
- Explicación de la tarea que queremos que realicen en la ficha
- Relajación tras el recreo
- Colaboración entre el alumnado para realizar la tarea
- Reconocimiento de letras
- Reconocimiento de números
- Corrección de las actividades
- Actividades previas a la tarea que queremos que aprendan (Realización de juegos, canciones, cuentos, experimentos, poesías, bailes, talleres, dramatizaciones... )
- Actividades a posteriori a la tarea que queremos que aprendan (Realización de juegos, canciones, cuentos, experimentos, poesías, bailes, talleres, dramatizaciones... )
- Observación de la participación en asamblea y actividades propuestas
- Recogida de información a nivel grupal
- Recogida de información a nivel individual
- Observación del comportamiento en actividades cotidianas
- Realización del blog de aula
- Informaciones de salidas a las familias
- Realización de actividades con implicación familiar
- Realización de tutorías
- Realización de reuniones de ciclo y de claustros
- Escriba y valore otras actividades donde utiliza TIC y que no se recogen en este cuestionario:





# 19. Experiencias TIC en escenarios educativos: la gamificación y los videojuegos en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Superior

*Elena Carrión Candel*  
*Ignacio Medel Marchena*

## SUMARIO:

1. Introducción. 2. La inclusión de los videojuegos y la gamificación en el modelo educativo actual. 3. El potencial educativo de los videojuegos. 4. El uso de la gamificación para el aprendizaje de las Ciencias Sociales. 5. Resultado y Discusión. 6. Conclusión. 7. Referencias bibliográficas.

## 1. INTRODUCCIÓN

El nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, propuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para una sociedad de la información y comunicación, ha promovido como una de sus prioridades la mejora de la calidad de la enseñanza en la Universidad. Para afrontar este nuevo reto, se requiere una profunda renovación de las metodologías de la enseñanza para el desarrollo de estrategias educativas innovadoras que impliquen al alumnado en su aprendizaje (Alcantud, 2010; Pérez, 2011; Berbé, Lozano y Marzo, 2011; Cabero, 2014; Rangel, 2015, Fernández y Fernández, 2016; Badie 2017). El EEES aboga por cambiar el modelo para realizar innovaciones de fondo, superando el enfoque de la transmisión de conocimientos, y apostar por el planteamiento en el que el profesor se convierta en facilitador del aprendizaje y el

alumno en constructor de su propio proceso formativo, con la finalidad de que nuestros estudiantes adopten nuevas formas de aprender a aprender, de pensar, de sentir y de actuar, favoreciendo la motivación en nuestros educandos.

En este sentido, una poderosa estrategia para motivar y favorecer el aprendizaje en el alumnado es la gamificación (*gamification* en el ámbito anglosajón) y los videojuegos, considerados como recursos innovadores e interesantes para lograr el papel activo, participativo, autónomo y colaborativo en los alumnos dentro y fuera del aula, al mismo tiempo que para fomentar el aprendizaje significativo y experiencial. La presente propuesta de innovación educativa parte de la necesidad de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene su origen en el terreno de la práctica, que contribuya, complemente y mejore el aprendizaje de la Historia. Por ello, en esta contribución se analizarán los beneficios de las mecánicas de juego, estudiando sus aplicaciones y posibilidades en la docencia universitaria, y se definirá un marco metodológico para poner en práctica estas mecánicas de juegos en varios cursos de la asignatura de Ciencias Sociales y su Didáctica en el ámbito universitario.

## **2. LA INCLUSIÓN DE LOS VIDEOJUEGOS Y LA GAMIFICACIÓN EN EL MODELO EDUCATIVO ACTUAL**

En el contexto actual los jóvenes pasan gran parte de su tiempo jugando a videojuegos o con las tecnologías de la información y comunicación, que se han convertido en parte integral de su mundo; asimismo, la gamificación es un concepto emergente, una tendencia social con un gran impacto a nivel mundial.

Las últimas tendencias en educación pasan por introducir la gamificación en las aulas y en todas las actividades educativas, pues la idea de que los contenidos curriculares deben interesar a nuestros estudiantes combinada con el convencimiento de que «se aprende mejor jugando», nos han llevado a pensar como educadores que debemos dar un nuevo enfoque a nuestras clases, aportando un componente lúdico. Teniendo en cuenta estos principios, nos preguntamos: ¿es la gamificación una moda pasajera o una oportunidad para lograr el aprendizaje? ¿Se puede considerar la gamificación educativa como una alternativa para la enseñanza creativa? Y en el caso concreto del «arte de enseñar», ¿se trata solo de un recurso pedagógico para aprender más eficazmente o es una característica que debería tener toda actividad que pretenda ser educativa? ¿Cómo podemos gamificar las clases (de Historia en nuestro caso)? Encontramos la respuesta para responder a estos interrogantes a lo largo de la lectura de este artículo.

Hablar hoy de «gamificación educativa» supone hacerlo desde una tendencia basada en la unión del concepto de ludificación y aprendizaje. La gamificación propiamente dicha trata de potenciar procesos de aprendizaje basados en el empleo del juego, en este caso de los videojuegos, para el desarrollo de procesos de aprendizaje efectivos y significativos, los cuales faciliten la cohesión, integración, motivación por el contenido

y potencien la creatividad de los alumnos, pues actualmente los videojuegos ocupan un lugar privilegiado entre las actividades de ocio de los jóvenes.

En los últimos años encontramos un alto número de estudios centrados en los videojuegos más allá de su función lúdica. Lejos de ser simplemente un divertimento para niños, tal y como se viene diciendo, han demostrado ser mucho más, pues los videojuegos constituyen ya un elemento indispensable a la hora de analizar los hábitos de ocio juvenil. El estudio de sus mecánicas de juego, la forma de narrar historias, su contenido, etc., ha hecho que educadores y padres se hayan acercado a conocerlos mejor; por lo que no debería percibirse como algo extraño la introducción de las mecánicas y las dinámicas de los videojuegos en el proceso de aprendizaje para aprovechar estas habilidades y competencias que desarrollan estimulando el mismo tiempo el interés, la motivación y la participación activa de los estudiantes.

El interés creciente de los jóvenes hacia los videojuegos, unido a la cada vez mayor disponibilidad de los medios tecnológicos necesarios, ha permitido que se evalúe la posibilidad de instrumentalizar los videojuegos para conseguir la adquisición de conocimientos o el desarrollo de competencias, pues las investigaciones que se centran específicamente en el mundo de los videojuegos apuntan a que estos pueden generar beneficios en varias dimensiones: cognitiva, motivacional, emocional y social, por tanto, se puede utilizar la gamificación como estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios, como es nuestro caso.

Siguiendo con esta línea argumental, numerosos expertos demuestran los beneficios que la gamificación y los videojuegos tienen en el contexto educativo como excepcional e innovador método de aprendizaje (Gros, 2008; Téllez e Iturriaga, 2014; Área y González, 2015; Contreras, 2011, 2016; Cózar y Sáez, 2016, García, 2016). Estos autores nos ofrecen una visión genérica sobre las ventajas de los videojuegos en educación y cómo pueden servir como entorno de aprendizaje. Asimismo, algunos autores inciden en el potencial de la gamificación concretamente referido al nivel universitario (Díaz Cruzado y Troyano, 2013; Piñeiro-Otero y Costa Sánchez, 2015; Largo y Molina, 2016) aplicados al contexto tecnológico-social en el que viven sus protagonistas, el alumnado, constituyendo una estupenda oportunidad a la hora de incentivar la motivación, la participación y la creación de un conocimiento compartido. Así pues, el fenómeno de la gamificación no deja de ser indiferente a las prácticas formativas universitarias de distintas titulaciones, todas ellas remiten a aquellas iniciativas orientadas a incrementar la motivación de los discentes a partir de la propuesta de experiencias de juego en contextos formativos, propiciando un entorno favorable para el desarrollo de habilidades y de aprendizajes de diverso tipo; así como pueden identificarse con el diseño de escenarios de aprendizaje integrados por propuestas de ingeniosas y atractivas actividades que promuevan la resolución de tareas de forma innovadora y colaborativa, alentando a la superación de retos y al logro de nuevas cotas de competencia para los estudiantes.

### 3. EL POTENCIAL EDUCATIVO DE LOS VIDEOJUEGOS

Como dejan patente los expertos anteriormente citados, los videojuegos se van haciendo un hueco en las aulas de escuelas, institutos y universidades. Aun así, muchos docentes se muestran reticentes a la hora de usar este material en sus clases. Uno de los principales argumentos en contra de su uso es la opinión desfavorable sobre este medio de comunicación. Noticias que relacionan violencia, aislamiento y otros efectos negativos con los videojuegos evitan que sean considerados como una posible herramienta educativa. Esta realidad contrasta con el cada vez mayor número de estudios que demuestran su eficacia a la hora de ser empleados como un recurso más dentro del contexto áulico. Pero, ¿cómo se está introduciendo en las aulas?, ¿están suficientemente formados los futuros docentes para su empleo? Otra causa de la resistencia mostrada por algunos docentes a darle una oportunidad a este medio es el desconocimiento que se tiene sobre el mismo. Muchos profesores perciben los videojuegos como algo complicado de entender y de manejar. Nada más lejos de la realidad. Si bien es cierto que hay juegos que necesitan una mayor dedicación y habilidad para ser comprendidos y controlados, existe una gran variedad de títulos que pueden ser entendidos y utilizados de manera sencilla y eficaz tanto por docentes como por alumnos.

Los videojuegos no son el recurso definitivo y deben estar integrados con otras herramientas y metodologías. Pero de igual manera que se utilizan series, películas, textos, gráficos o mapas, ¿por qué no usar un juego que represente cualquiera de las materias englobadas en las Ciencias Sociales?, pues apenas se han planteado experiencias para trasladar lo positivo de las mecánicas de juego a la docencia universitaria. Los videojuegos poseen unas ventajas que los hacen idóneos como material educativo. Nos gustaría destacar las siguientes ventajas que poseen de cara a ser utilizados en un aula:

- Aumentan la motivación y reducen el estrés. El estudiante se siente más cómodo con recursos de este tipo a la hora de utilizarlos para trabajar y estudiar.
- Provocan una inmersión total por parte del alumno durante su uso. De esta manera se ve reducida la posibilidad de distracción.
- Poseen unos parámetros estandarizados que nos permiten conocer la evolución del alumno dentro del juego: puntuaciones, niveles, consecución de objetivos, etc.
- Los alumnos experimentan sin riesgo, potenciando su creatividad a la hora de afrontar y resolver los diferentes problemas que les plantea el juego. El miedo al fracaso se ve reemplazado por la reflexión. Cuando en un juego perdemos o no logramos cumplir alguno de los objetivos propuestos, nos preguntamos qué ha podido fallar. De esta manera generamos pensamiento crítico, haciendo que el alumno busque nuevas vías y estrategias para alcanzar las metas del juego.

- Ayudan a comprender de una manera más sencilla conceptos a veces demasiado abstractos como el propio concepto de Historia, los procesos de cambio/permanencia, etc. Al contrario que las disciplinas científicas, las materias de Ciencias Sociales tienen más complicado llevar a la práctica los aspectos teóricos que se explican en el aula. Asignaturas como Física, Química o Biología cuentan con laboratorios donde experimentar lo explicado en clase. Sin embargo, es más complicado (en ocasiones imposible) llevar a la práctica o mostrar muchos de los aspectos relacionados con procesos históricos, la geografía humana, etc.
- Ofrecen una respuesta inmediata. Cuando jugamos cualquier acción que hacemos con el mando tiene una respuesta inmediata en la pantalla: nuestro personaje se moverá, seleccionaremos una opción, etc. De la misma manera, cuando tomamos una decisión o realizamos una acción, el juego nos informa del resultado. Por ejemplo, en un juego de estrategia, atacar la ciudad de otro país puede hacer que los aliados de la nación a la que atacamos se unan para defenderla y nos declaren la guerra. O en un juego de acción, cumplir una misión que nos han encargado nos dará una recompensa en forma de dinero, objetos, etc.
- Al contrario que un vídeo, un mapa o un gráfico, los videojuegos son interactivos. Podemos movernos libremente por el entorno y observar con detenimiento aquello que sea más relevante para nosotros. Esta característica es muy útil cuando queremos aprovechar la ambientación de un título para mostrar ciertos aspectos de una época histórica.
- Muestran diferentes datos en pantalla. Dentro de la interfaz de un videojuego podemos ver en pantalla diferentes elementos como mapas, gráficos, textos, imágenes, etc. Al estar todos interrelacionados, el estudiante puede ver las consecuencias de sus acciones en el momento y sacar conclusiones de lo que sucede cuando toma una decisión u otra.

### 3.1. Los videojuegos en la enseñanza de las Ciencias Sociales

¿Qué buscamos obtener con la introducción de los videojuegos en la enseñanza? Una vez vistas las ventajas que ofrece el uso de los videojuegos, la respuesta es clara: utilizar un recurso atractivo para los alumnos y que posee un gran potencial a nivel educativo. Esta herramienta, tal y como se ha señalado anteriormente, ofrece una forma sencilla y práctica de trasladar en parte muchas de las ideas y conceptos que se trabajan en las Ciencias Sociales, sobre todo en Historia.

Si nos centramos en objetivos más concretos que podemos alcanzar con el uso de los videojuegos, podemos destacar los siguientes:

- *Reproducir el contexto histórico de épocas pasadas.* Videojuegos como la saga *Assassin's Creed* poseen un alto grado de recreación histórica. Esta saga, que cuenta

ya con 11 títulos principales, nos ha hecho viajar por el Antiguo Egipto, la Edad Media, la Italia del Renacimiento o la Revolución francesa entre otros momentos. El juego se desarrolla entre las casas, monumentos y personajes de cada época, representados con un alto grado de fidelidad. Si bien es cierto que la saga se toma ciertas licencias históricas para lograr un producto atractivo para el público, la ambientación que ofrecen puede resultar muy interesante para mostrar esa época a los alumnos. Destacar dentro de estas posibilidades que, en la última entrega de la saga, *Origins* (ambientada en el Antiguo Egipto), existe un modo llamado *Discovery Tour*. Esta modalidad permite al jugador pasear de manera libre por los escenarios creados para el juego. No hay misiones a realizar ni enemigos con los que pelear. Pero sí existe información sobre los monumentos, edificios y actividades diarias que se representan. Dichos textos han sido creados por historiadores y egiptólogos. Otras entregas de la saga no poseen este modo libre pero sí cuentan con textos que acompañan a todos los elementos interesantes que el jugador se encuentra durante su periplo.



Figura 1. Discovery Tour en Assassin's Creed Origins. Assassin's Creed Manía (2018)

- *Recrear procesos históricos.* El fallo o la derrota en un juego es beneficioso. Hace que el jugador reflexione sobre qué ha fallado a la hora de afrontar un reto, buscando nuevas estrategias para superarlo. Juegos de estrategia como *Civilization*, *Age of Empires* o los títulos de la desarrolladora Paradox (*Europa Universalis*, *Crusader Kings*), son un buen ejemplo de lo comentado. Los títulos antes mencionados nos ponen al mando de una nación, pueblo o civilización. Como sus dirigentes tendremos que hacerla prosperar controlando diferentes factores: economía, diplomacia, evolución tecnológica, pobla-



ción, etc. Esta premisa resulta muy atractiva para la Historia al ofrecerle al estudiante la oportunidad de tomar decisiones en procesos que se han dado a lo largo de la Historia. Otro punto interesante de estos juegos es que los objetivos se pueden conseguir siguiendo diferentes caminos. De esta manera comprobaremos automáticamente los efectos de optar por una estrategia u otra para llegar a nuestra meta. Podemos centrarnos en invertir más dinero y esfuerzos en aspectos productivos o culturales, optar por el belicismo en vez de por la diplomacia en las relaciones con el resto de países, etc. Así, de una manera simple, podemos ver cómo se han ido forjando los destinos de los diferentes pueblos en base a las decisiones que tomaron, las circunstancias que les rodearon, etc.

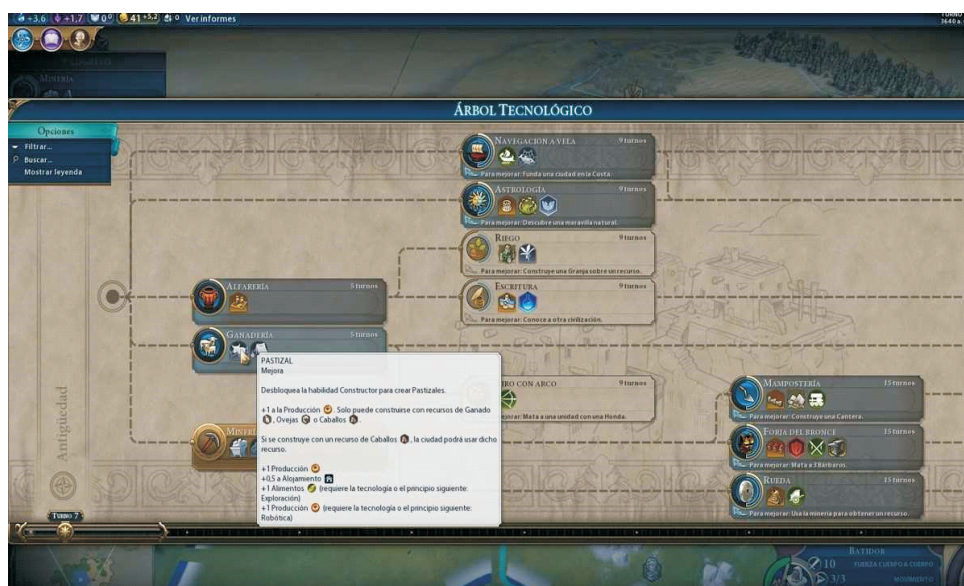


Figura 2. Árbol tecnológico de Civilization VI. Chiches (2016)

No obstante, es obligatorio señalar que muchos videojuegos basados en hechos y momentos históricos, además de las ya mencionadas licencias que toman los estudios, contienen errores históricos. De ahí que el profesor que desee introducir videojuegos en las aulas ha de conocerlos bien para advertir a los alumnos sobre dichos fallos. ¿Cómo podemos, entonces, instrumentalizar el uso de videojuegos en el aula? Destacamos en este sentido las aportaciones de especialistas en la materia tales como: Cuenca, J. M.; Martín, M. y Estepa, J. (2011) que proponen el uso de videojuegos de estrategia histórica en 1º de ESO. Concretando más, Vera, M. y Cabeza, M. (2008) aportan una idea sobre cómo usar el videojuego *Caesar III* para enseñar Geografía en 2º de ESO. La saga *Age of Empires* sirvió a Mugueta y a Manzano, A.; Alonso, P. y

Labiano, L. (2015) para realizar diferentes talleres con alumnos de 6º de Primaria, 1º y 2º de ESO, recopilando al final las impresiones de los alumnos. Por último, referenciar el trabajo de Irigaray, M. y Luna, M. (2014), que nos hacen partícipes de su experiencia utilizando *Age of Empires* y *Europa Universalis III* en Secundaria.

Analizando los textos, podemos señalar una serie de ideas generalizadas en las propuestas que nos ofrecen. Éstas nos ayudan a conocer los pasos que deberíamos dar para llevar un videojuego a clase. Las presentamos a continuación señalando que, lógicamente, este listado posee un carácter orientativo para todo aquel que quiera introducir los videojuegos en sus sesiones:

- 1º El primer paso que dan los docentes es estudiar y conocer las ventajas del título a utilizar. Es importante que el profesor conozca y domine el juego para que las sesiones transcurran con fluidez y se puedan contestar las dudas que surjan.
- 2º Elegido y conocido el título a utilizar, nos toca realizar la elección del curso al que va dirigido. Tendremos que adecuar la información que nos ofrece el juego a los contenidos que se imparten en el curso.
- 3º Tenemos que establecer unos objetivos a alcanzar. ¿Qué han de aprender los alumnos?: datos, nombres, procesos...
- 4º Llega la hora de presentar el videojuego a nuestros alumnos. Puede ser recomendable realizar una encuesta previa a los estudiantes para conocer sus conocimientos sobre videojuegos y habilidades con las nuevas tecnologías. De esta manera podemos crear grupos equilibrados para que trabajen el juego.
- 5º Presentado el juego y organizados el trabajo con los alumnos, toca llevar a cabo las sesiones. Durante las mismas, los profesores tomarán nota de cómo se desarrollan. Pueden realizar un diario, realizar vídeos, tomar fotos...
- 6º Finalizadas las sesiones con el juego, los profesores realizan la evaluación. Mediante la entrega de un trabajo, preguntas, una redacción... el profesor comprobará qué conocimientos y destrezas han adquirido los estudiantes tras utilizar el videojuego.
- 7º Por último, es recomendable realizar una valoración (por parte de profesores y alumnos) del uso del juego como recurso. Los docentes han de comparar si con él los resultados de la evaluación mejoran. Por su parte, los estudiantes nos darán su opinión sobre el juego y cómo ha resultado su uso: si les ha resultado motivador, si han aprendido mejor que con otros materiales, etc.

#### **4. EL USO DE LA GAMIFICACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

El presente estudio parte de la necesidad de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje, motivador e interesante para el alumnado que contribuya, complemen-



te y mejore el aprendizaje de las Ciencias Sociales, especialmente en el área de la Historia. Planteamos como experiencia educativa novedosa en la docencia universitaria, una propuesta para desarrollar en el aula, que utiliza las TIC y la gamificación en educación, con el fin de comprobar si estos métodos son un estímulo positivo para los estudiantes, de manera que incrementen su grado de motivación, interés y participación.

A continuación, mostramos la descripción y explicación de los recursos multimedia y de gamificación sobre Ciencias Sociales elaborados —*Cerebriti*, *Kahoot*, *Cuadernia* y *Quizizz*— para su análisis y reflexión por los alumnos.

- *Cerebriti: Aprendiendo con las Ciencias Sociales*

Cerebriti es una plataforma colaborativa que permite tanto a docentes como a alumnos crear sus propios juegos educativos y compartirlos con la comunidad educativa de forma gratuita. La plataforma está 100% gamificada y permite hacer las clases más amenas y divertidas, incrementando la motivación por la asignatura de Ciencias Sociales. Planteamos para ello distintos juegos de *Cerebriti* de varias modalidades: de imágenes, de tipo test, de ordenar... para facilitar el aprendizaje de las Ciencias Sociales y la visualización del tiempo histórico. Todo un proceso que les ayudará a entender mejor los contenidos y que les convertirá en protagonistas de su propio aprendizaje.

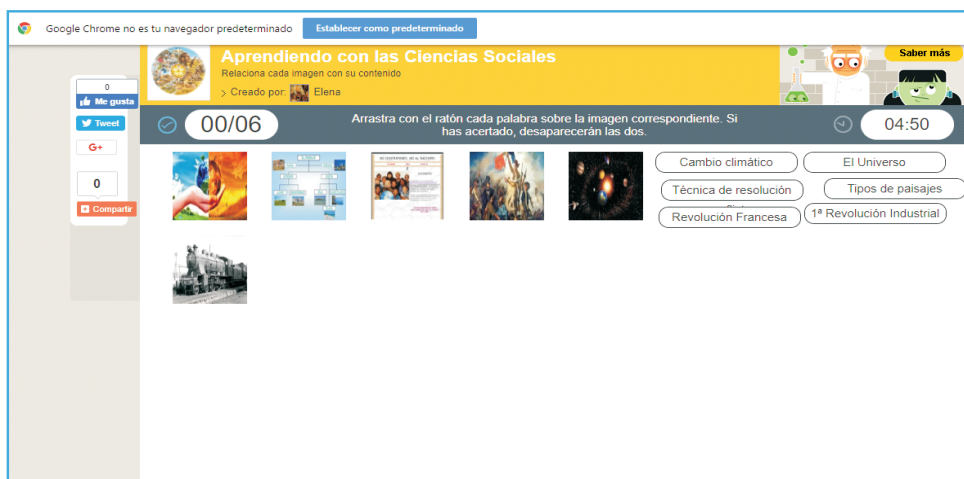


Figura 3. Cerebriti: Aprendiendo con las Ciencias Sociales (Carrión, 2018)  
<https://www.cerebriti.com/juegos-de-historia/aprendiendo-con-las-ciencias-sociales/>



Figura 4. Visualización del tiempo histórico. Cerebriti: Visualización del tiempo histórico II (Carrión, 2018)

- Kahoot: *Descubre los Contenidos de los Bloques de Ciencias Sociales*

Kahoot es una herramienta muy útil para la creación de cuestionarios de evaluación. En nuestro caso permite aprender y repasar conceptos de las Ciencias Sociales de forma divertida y entretenida, simulando un concurso. La idea es aprender jugando, es decir, este servicio web de educación social y gamificada, se comporta como un juego recompensando a quienes progresan en las respuestas con una mayor puntuación que les situará en lo más alto del ranking. Por tanto, los alumnos crean su avatar y contestan a una serie de preguntas por medio de su dispositivo móvil, finalmente gana quien consigue más puntuación.



Figura 5. Kahoot: Descubre los Contenidos de los Bloques de Ciencias Sociales (Carrión, 2018)

- *Cuadernia: Libro digital interactivo, «El Mundo en Guerra»*

*Cuadernia* es una herramienta educativa que nos permite crear de forma dinámica *ebooks* o libros digitales en forma de cuadernos compuestos por contenidos multimedia, que combinan elementos textuales (palabras, textos), auditivos (efectos sonoros y música) y visuales (imágenes fijas y video), además de actividades educativas para aprender jugando de forma visual. Este libro digital en forma de cuaderno compuesto por ficheros flash, vídeos y sonidos, para el aprendizaje de la historia a través del cine y los documentales, contiene información y experiencias pedagógicas innovadoras y amplias potencialidades para trabajar colaborativamente y por proyectos en el aula los principales conflictos bélicos, la Primera y la Segunda Guerra Mundial.

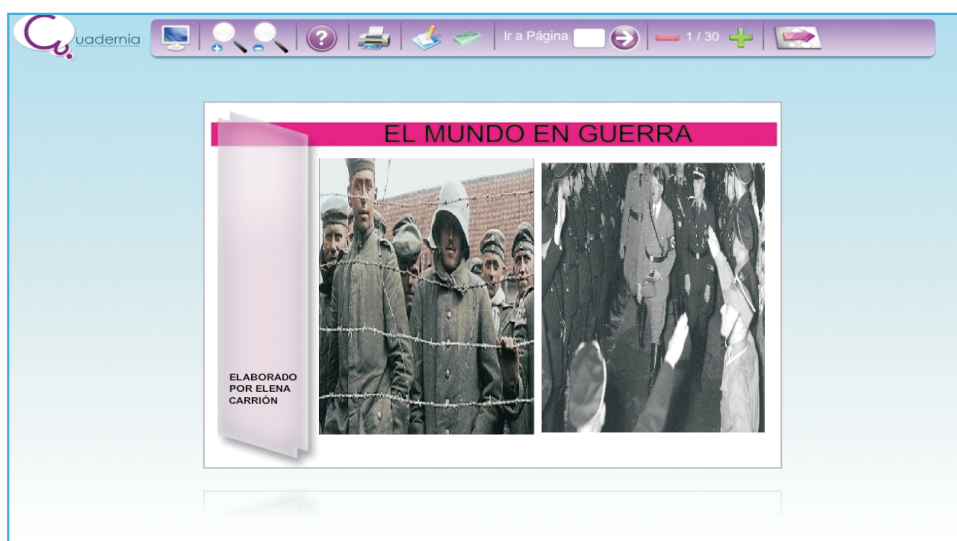


Figura 6. Cuadernia: El Mundo en Guerra (Carrión, 2018)

- *Quizizz: Aprendiendo Historia con el Cine y los Documentales*

*Quizizz* es un juego de preguntas multijugador similar a *Kahoot*. Esta herramienta permite al profesor crear un concurso de preguntas y respuestas para una educación lúdica y disruptiva. Esta herramienta digital está ganando adeptos para enganchar a los estudiantes en el aprendizaje e incluso también ofrece la opción de evaluarlos de forma muy sencilla al recoger los datos de las respuestas. En nuestro caso permite aprender y repasar conceptos de Historia, concretamente de la Primera y Segunda Guerra Mundial de forma divertida y entretenida, simulando un concurso. Este *Quizizz* contiene preguntas tipo test, para reconocer imágenes y videos para la discusión y el debate. La idea es aprender jugando, los alumnos crean su avatar y con-

testan a una serie de preguntas por medio de su dispositivo móvil, finalmente gana quien consigue más puntuación.

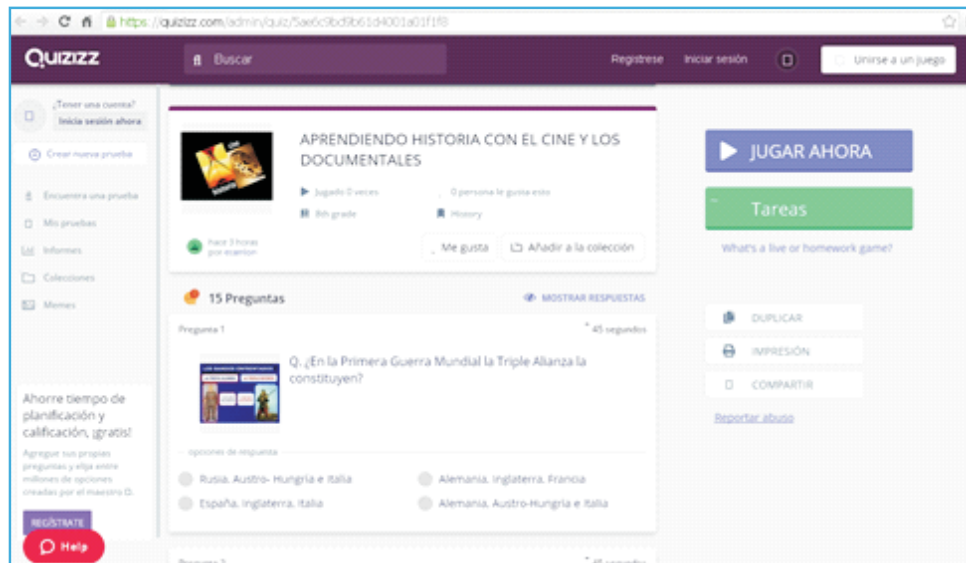


Figura 7. Quizizz: Aprendiendo Historia con el Cine y los Documentales (Carrión, 2018)



Figura 8. Quizizz: Aprendiendo Historia con el cine y los documentales (Carrión, 2018)

## 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La evaluación se obtiene mediante dos instrumentos de análisis fundamentalmente: en primer lugar, de la observación directa del profesorado, a partir del conocimiento, participación e intervenciones significativas por parte de los alumnos en la realización de los recursos TIC de gamificación y los videojuegos trabajados en el aula; de otro lado, de las respuestas del alumnado en la encuesta online, mediante la aplicación Google Drive, cumplimentada por los alumnos, para valorar la eficacia de estos materiales y apreciar los posibles cambios registrados a lo largo de todo el proceso. Dicha encuesta, contestada por 105 alumnos de la asignatura de Ciencias Sociales en el Grado de Educación Primaria de la Universidad Camilo José Cela (UCJC), está constituida por 15 ítems que podemos encontrar en la siguiente URL:



Es seguro | [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSevEks6iLbahrn5Fy52Tnt\\_VT6GUrh5I\\_V-6C4tZ5c4CxRfA/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSevEks6iLbahrn5Fy52Tnt_VT6GUrh5I_V-6C4tZ5c4CxRfA/viewform)

Nuevos estilos de aprendizaje con Videojuegos y gamificación para la formación del alumnado universitario.

Teniendo en cuenta la escala de respuesta, di por favor, tu grado de acuerdo con las siguientes preguntas.

Para que los resultados queden correctamente registrados, no olvides hacer "CLICK" en el botón SUBMIT.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

1. ¿Piensas que la elaboración de materiales digitales para el desarrollo de las prácticas en la Universidad pueden ser un instrumento válido para el aprendizaje de las Ciencias Sociales?

1 2 3 4 5

Figura 9. Encuesta de satisfacción del alumnado universitario en el uso y valoración de las TIC. Application Google Drive (Carrión, 2018)

Una vez puntualizados los ítems cualitativos a analizar en la anterior URL, pasamos a analizar cuantitativamente los más significativos:

Tabla 1. *Análisis de los valores más representativos de la encuesta*

ITEMS	VALORES % (DEL 1 MUY EN DESCUERDO AL 5 MUY DE ACUERDO)					
	VALORES %	1	2	3	4	5
<b>1</b>		0	0	0	<b>17,3</b>	<b>80,8</b>
<b>2</b>		0	0	0	<b>26</b>	<b>71,2</b>
<b>3</b>		0	0	0.9	<b>15,4</b>	<b>82,7</b>
<b>7</b>		0	0	2.7	<b>29,8</b>	<b>63,5</b>
<b>12</b>		0	0	0	<b>19,2</b>	<b>75</b>

Comprobamos un consenso casi generalizado de acuerdo o muy de acuerdo, respecto a la utilización de la gamificación y las nuevas tecnologías en las respuestas a los 15 ítems propuestos para el aprendizaje de las Ciencias Sociales, aunque reflejamos como representativas las siguientes respuestas:

1. Los alumnos consideran que la elaboración de materiales digitales y multimedia para el desarrollo de las prácticas de la Universidad puede ser un instrumento válido para el aprendizaje de las Ciencias Sociales.
2. Inciden en que estos recursos de gamificación y videojuegos contribuyen a mejorar sus conocimientos en la asignatura.
3. Consideran necesario que los futuros docentes de Primaria adquieran competencias en nuevas tecnologías.
7. El aprendizaje con estos métodos pueden mejorar las calificaciones de sus futuros alumnos.
12. La utilización de la gamificación y la enseñanza a través del juego mejora el aprendizaje y la motivación por la asignatura de Ciencias Sociales.

Y que podríamos llamar *valorativas*, porque no se basan tanto en experiencias personales de los individuos sino en la consideración que tienen del fenómeno.

A partir de los datos obtenidos en la evaluación del aprendizaje de los alumnos y en el análisis de los resultados, se puede verificar y, en consecuencia, corroborar que el uso de los videojuegos y los recursos de gamificación trabajados mediante la enseñanza de la Historia en un entorno de aprendizaje cooperativo, ha mejorado la adquisición y desarrollo de las competencias propias del currículo, incrementado la motivación del alumnado en cuanto a su aprendizaje, posibilitando el desarrollo de las habilidades comunicativas, favoreciendo el análisis y juicio crítico, así como el interés y motivación ante la asignatura de Ciencias Sociales.



## 6. CONCLUSIÓN

El trabajo que presentamos pretende aportar, finalmente, algunas ideas que nos permitan proyectar procesos educativos transformadores dentro del ámbito universitario. La puesta en práctica de nuestra investigación, en donde la gamificación y los videojuegos juegan un papel esencial para potenciar y mejorar el aprendizaje de la Historia y son un recurso fundamental, permite avanzar en propuestas innovadoras que generan la construcción del conocimiento, proporcionan a los alumnos situaciones significativas y dinámicas, que posibilitan la indagación, la transmisión y elaboración de la información, y el aprendizaje por descubrimiento y significativo, colaborando en la mejora de la calidad educativa y el aprendizaje de la asignatura de Ciencias Sociales. Por todo ello, creemos que nuestro trabajo demuestra que la metodología cooperativa y lúdica se presenta como una alternativa, de gran potencial formativo para los alumnos, para los futuros profesionales de la educación, en la medida que desarrolla la construcción colectiva del conocimiento de una forma crítica y reflexiva, que tiene relación con su futuro trabajo profesional en el contexto de la sociedad actual.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCANTUD, M. (2010). El relato digital educativo como herramienta de incorporación de las nuevas tecnologías a la educación superior: Una experiencia práctica en Filología Inglesa. *Lenguaje y Textos*, 31, 35-48.
- ÁREA M., y GONZÁLEZ, C. S. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33 (3), 15-38.
- ASSASSIN'S CREED MANÍA (2018). Assassin's Creed Origins Discovery Tour | Gameplay Personajes y toda la información [Captura de pantalla]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=diZ4mqv\\_SVU&t=0s&index=143&list=WL](https://www.youtube.com/watch?v=diZ4mqv_SVU&t=0s&index=143&list=WL)
- BADIE, F. (2017). Knowledge Building Conceptualisation within Smart Constructivist Learning Systems. En V. L. Usskov Jeffrey, P. Bakken Robert, J. Howlett Lakhmi y C. Jain (Eds), *Smart Universities* (pp. 385-419). Ginebra: Springer International Publishing.
- BERBÉ, C., LOZANO, P., y MARZO, M. (2011). Innovación en la docencia universitaria a través de la metodología MTD. *Revista de Educación*, 355, 605-619.
- CABERO, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XX1*, 17 (1), 109-132.
- CARRIÓN (2018) <https://www.cerebriti.com/juegos-de-historia/aprendiendo-con-las-ciencias-sociales/>

- CHICHES (2016). Sid Meier's Civilization VI - Primeros Pasos Con Teddy Roosevelt - Gameplay En Español [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=IZwITZgST3A>
- CONTRERAS, R. et al. (2011): Videojuegos como un entorno de aprendizaje. *Revista Icono*, núm. 14, pp. 249-261.
- CONTRERAS, R. S. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados al ámbito de la educación. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (2), 27-33.
- CÓZAR, R. y SÁEZ, J. M. (2016). Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: an experiment with MinecraftEdu. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, (13),2.
- CUENCA, J. M.; MARTÍN, M., y ESTEPA, J. (2011). Historia y videojuegos. Una propuesta de trabajo para el aula de 1º de ESO. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 64-73.
- DÍAZ, J. y TROYANO, Y. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. En: *II jornadas de innovación docente de la facultad de ciencias de la educación*. Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla), 1-9.
- FERNÁNDEZ-CRUZ, F. J., y FERNÁNDEZ DÍAZ, M.J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 46, 97-105.
- GARCÍA, L. (2016). El juego y otros principios pedagógicos. Supervivencia en la educación a distancia y virtual. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (2), 9-23.
- GROS, B. (coord.) (2008): Videojuegos y aprendizaje. Barcelona: Graó.
- IRIGARAY, M., y LUNA, M. (2014). La enseñanza de la Historia a través de videojuegos de estrategia. Dos experiencias áulicas en la escuela secundaria. *Clío y Asociados*, 411-437.
- LARGO, F. L., y MOLINA, R. (2016). Tendencias y expectativas de los equipos de gobierno de las universidades. En *Universitic 2016: análisis de las TIC en las Universidades Españolas*. 115-117.
- MUGUETA, Í., MANZANO, A., ALONSO, P., y LABIANO, L. (2015). Videojuegos para aprender Historia: una experiencia con Age of Empires. En *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 32.
- PÉREZ, J. (2011). Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos. En *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior*, 1-8.
- PIÑERO-OTERO, T. y COSTA-SÁNCHEZ, C. (2015). ARG (juegos de realidad alternativa). Contribuciones, limitaciones y potencialidades para la docencia universitaria. *Comunicar*, 44(22), 141-148.
- TÉLLEZ ALARCIA, D. e ITURRIAGA BARCO, D. (2014). Videojuegos y aprendizaje de la Historia: la saga Assassin's Creed. *Contextos educativos*, 17, 145-155.
- RANGEL, A. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. *Pixel-Bit. Revista de Medios y educación*, 46, 235-248.
- VERA, M. y CABEZA, M. (2008). El videojuego como recurso didáctico en el aprendizaje de la geografía. Un estudio de caso. *Papeles de Geografía*, 47-48, 249-261.



# 20. Análisis sobre la implantación de las nuevas tecnologías en la educación secundaria: un enfoque hacia la realidad aumentada y realidad virtual

Mario Fernández  
Santiago Delgado

## SUMARIO:

1. Introducción. 2. Realidad aumentada y realidad virtual. 3. Implantación de nuevas tecnologías en educación. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, el método y la forma de enseñanza han tenido que adaptarse para poder estar en consonancia con los avances tecnológicos y con las habilidades laborales que, en un futuro, podrían necesitar los alumnos. En la actualidad, el uso de la pizarra y la tiza como únicas herramientas ha ido quedando en el olvido, ya que la naturaleza de los educandos necesita mayor movimiento, color, interactividad y diversidad de contenidos. Las nuevas tecnologías introducidas en el aprendizaje hacen que este sea más significativo y motivador (López y Morcillo, 2007; Tec et al., 2018).

Uno de los movimientos aparecido en los últimos años, y que plasma estos cambios, es el movimiento *BYOD* (*Bring Your Own Device*). Este promueve que los alumnos utilicen sus *smartphones*, tabletas, etc., en el aula para complementar la enseñanza; ya que utilizarán esos dispositivos en su futuro, tanto laboral, como personal.

Esta práctica se ha comenzado a implantar en centros educativos desde el año 2014 y existen estudios (Negrea, 2015) que afirman que el 42% de los colegios y universidades americanas han puesto en práctica alguna estrategia de tipo *BYOD* para una amplia gama de actividades de enseñanza y aprendizaje (Adams et al., 2017). Además, hay estudios (López, 2015) que arrojan interesantes conclusiones sobre el uso de este tipo de dispositivos en el aula:

- Las nuevas tecnologías ayudan a los alumnos a desarrollar nuevas capacidades y ser más creativos.
- Al mejorar experiencia en clase, se ve aumentado el rendimiento académico.
- Incrementa la motivación y los niveles de atención, haciendo que el proceso de aprendizaje sea más efectivo.
- Hay una mayor sensación de autonomía y responsabilidad por parte del alumno.

Integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el sistema educativo español acarrea varias dificultades, de índole económico y funcional. Pero, algunos autores han puesto el acento en el hecho de que las escuelas no tienen un proyecto consensuado en relación con el uso de las TIC, necesario para que las prácticas didácticas que incluyen nuevas tecnologías supongan una mejora o innovación respecto de las tradicionales (Christian y Matharani, 2014; Fernández y Fernández, 2016).

El reto está por tanto en combatir algunos de los factores que dificultan la integración, como son:

- Una formación incompleta o poco actualizada de los docentes, ineficaz para escoger la tecnología más adecuada a las necesidades de los alumnos.
- Poco tiempo disponible para que los docentes colaboren entre ellos y desarrollen programas de tecnología integrada.
- Carencia de personal suficiente para el mantenimiento y la resolución de problemas técnicos asociados a algunas tecnologías.
- Falta de ordenadores y acceso a Internet en todas las aulas.

A pesar de que alguno de estos factores se mantiene en el tiempo, son innegables los avances y mejoras que se han producido en el sistema educativo español en su conjunto (Colás, de Pablos y Ballesta, 2018).

Para intentar mejorar estos aspectos, en enero de 2012, se crea el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Para ello según el INTEF (2017), este instituto ejerce las funciones de:

- Elaboración y difusión de materiales curriculares y otros documentos de apoyo al profesorado; diseño de modelos para la formación del personal docente; rea-

lización de programas específicos, en colaboración con las comunidades autónomas, destinados a la actualización científica y didáctica del profesorado.

- Elaboración y difusión de materiales en soporte digital y audiovisual de todas las áreas de conocimiento, con el fin de que las TIC sean un instrumento ordinario de trabajo en el aula para el profesorado de las distintas etapas educativas.
- Realización de programas de formación específicos, en colaboración con las Comunidades Autónomas, en el ámbito de la aplicación en el aula de las TIC.
- Mantenimiento del Portal de recursos educativos del Departamento y la creación de redes sociales para facilitar el intercambio de experiencias y recursos entre el profesorado.

El propio director del INTEF (Serrano, 2017) resume y expresa las acciones que realiza esta institución:

Aplicamos diariamente principios que siempre he seguido, como la compartición del conocimiento, la colaboración abierta, y el aprendizaje y la construcción del saber por medio de herramientas apoyadas en la tecnología y la con la dinamización que permiten las redes sociales (...). Resulta satisfactorio poder trabajar (...), en algo tan importante como la preparación para el futuro de la humanidad, empujando para que la educación se acerque cada vez más a lo que la sociedad necesita (p. 37).

A pesar de sus innegables beneficios, las nuevas tecnologías no suponen en sí mismas una garantía de aprendizaje efectivo, significativo y real, sin el adecuado encaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debido a todo lo visto, es muy necesario crear de forma minuciosa las experiencias con nuevas tecnologías para así aprovechar todas sus ventajas (Álvarez et al., 2017).

## **2. REALIDAD AUMENTADA Y REALIDAD VIRTUAL**

### **2.1. Realidad aumentada**

La realidad aumentada (en adelante RA) es una tecnología que añade una capa de información extra a la realidad. Esta capa se produce mediante sensores que identifican la información que les proporciona la realidad para así añadir contenido extra, de modo que el mundo real aparece «aumentado» ante el usuario mediante objetos virtuales. La RA tiene como objetivo expandir la información que ofrece el mundo real y poder realizar una interacción con esa nueva capa de información (Van Krevelen y Poelman, 2010 y Álvarez et al., 2017).

Las ventajas de la realidad aumentada para el aprendizaje son variadas y podrían resumirse, según Body Planet (2018), en:

- Estas tecnologías suponen una vivencia de impacto en el alumno, permitiendo unir el conocimiento con la experiencia emocional.
- Se produce una transformación de información textual y estática en un contenido interactivo y en 3D, lo que facilita la transmisión de conceptos, su entendimiento y su retención por parte del alumno.
- La motivación es una de las ventajas más importantes, ya que presentar los conceptos teóricos a los alumnos de una forma más atractiva y visual, y, además utilizar nuevas tecnologías, supone que el interés del alumno sea mayor.
- Otra de las ventajas sería la interactividad. El alumno puede ir consiguiendo más información a su ritmo, por medio de botones, pista, etc.; y además se fomenta una interacción entre compañeros, ya que se facilita el trabajo en grupo y la observación compartida.
- Por último, existe una ventaja económica, ya que se puede utilizar con múltiples dispositivos de uso común de alumnos, centros y profesores, sin la necesidad de comprar nuevo equipamiento.



Figura 1. Ventajas del aprendizaje con RA (Body Planet, 2018)

## 2.2. Realidad virtual

Por otro lado, la realidad virtual (en adelante RV) es una tecnología en la que el usuario puede sumergirse en otras realidades 3D con una visión en primera persona. Estas otras

dimensiones pueden ser escenarios reales o totalmente virtuales. Lo que lo diferencia de la RA es que se genera un mundo totalmente virtual; no se recurre a la introducción de elementos virtuales dentro del mundo real (Aznar, Romero y Rodríguez, 2018).

La realidad virtual tiene una serie de ventajas para el aprendizaje que, según Peña (2018), pueden enumerarse de la siguiente forma:

- Mejora la comprensión de los conceptos y fortalece el aprendizaje. Las personas recuerdan únicamente el 20% de lo que escuchan, el 30% de lo que observan y el 90% de lo que hacen. Queda claro que los alumnos aprenden mucho más con la práctica que con la teoría; se ha demostrado cómo la experiencia enseña más al alumno.
- Aumenta la motivación. Para que una clase sea lo más efectiva posible debe inspirar a los estudiantes y provocar que el propio alumno quiera ampliar conocimientos sobre lo visto.
- Estimula y aumenta la creatividad del alumno y del profesor.
- Mejora la comunicación y el trabajo en equipo. Esta nueva realidad permite que los alumnos participen, se coordinen y se ayuden mutuamente con el objetivo de mejorar y aprender. Esto puede obtenerse también mediante el juego. Son claro ejemplo los videojuegos online, en los que los jugadores están en continua comunicación para poder ganar la partida.
- Ayuda a mejorar las aptitudes tecnológicas. El uso de las nuevas tecnologías se ha convertido en algo cotidiano para los alumnos y con su incorporación al aula se puede orientar en un uso adecuado de las mismas.



Figura 2. Ventajas del aprendizaje con RV (Educo, 2017)

### 2.3. Objeciones a estas tecnologías

Como se ha podido ver, estas nuevas tecnologías tienen muchas ventajas para la educación. Pese a ello, persisten algunas reticencias, especialmente fruto de la desinformación o falta de experiencia de uso. Algunas de las objeciones descritas por Observatorio de Innovación Educativa (OIE, 2017) se describen a continuación:

- Los costes de algunas de estas tecnologías son elevados, bien en su producción, bien en la adquisición por los colegios.
- La tecnología que crea estas experiencias sigue siendo experimental, con lo que queda mucho por investigar y analizar.
- Para procesar todos los datos que requieren estas nuevas tecnologías se necesitan de dispositivos muy potentes, que en algunos casos no están al alcance de todos.
- Se podría acentuar la actual falta de comunicación cara a cara de los humanos, ya que cada vez son más comunes y numerosas las relaciones virtuales.
- No se puede asegurar al 100% que, al trabajar en un entorno de realidad virtual, después en el mundo real se hagan bien las mismas tareas.

## 3. IMPLANTACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EDUCACIÓN

### 3.1. Nuevas tecnologías en España

Actualmente las nuevas tecnologías están bastante implantadas en las aulas españolas: más del 65 % de los profesores utilizan las TIC a diario en sus clases y más de un 20 % varias veces a la semana. Es evidente el alto porcentaje de clases en las que se están utilizando estas nuevas tecnologías (BlinkLearning, 2017).

Por otro lado, como puede observarse en la Figura 3, los dispositivos más empleados en las aulas españolas son los ordenadores, los portátiles, las pizarras digitales y los proyectores. Analizando las tecnologías de las que se ha hablado hasta ahora, la realidad aumentada y la virtual, no aparecen datos sobre uso de gafas de realidad virtual, por ejemplo. Es cierto que el uso de gafas puede estar recogido en la categoría de otros. Por su parte, la realidad aumentada puede utilizarse con teléfonos y tabletas, dispositivos que sí se utilizan, aunque no en un porcentaje demasiado elevado.

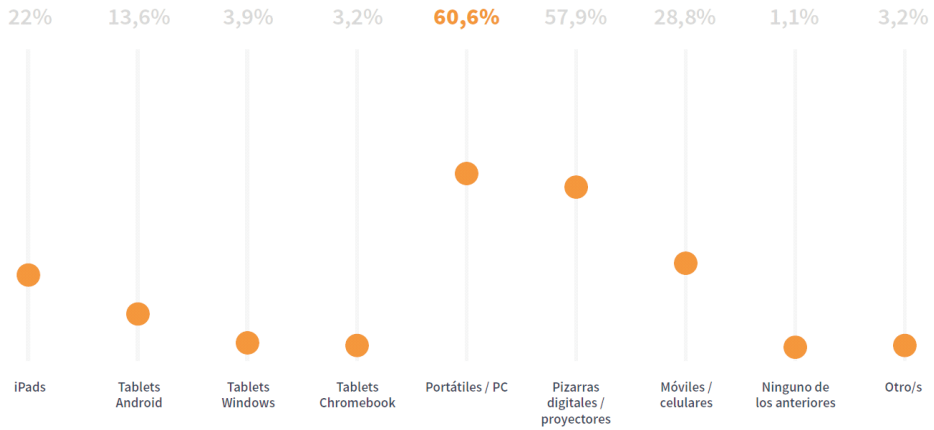


Figura 3. Dispositivos más utilizados los alumnos españoles (BlinkLearning, 2017)

### 3.2. Experiencias con Realidad Aumentada dentro del aula en España

Como ha podido verse en el apartado anterior, la realidad aumentada y la realidad virtual no están aún generalizadas en todo el territorio español. Pero en el caso de la realidad aumentada, se cuenta con una experiencia, en algunos casos de varios años, en diferentes colegios e instituciones educativas que han desarrollado proyectos y los han implementado plenamente en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los proyectos son numerosos, por lo que describimos algunos de los más relevantes.

El Grupo LabHuman-13BH de la Universidad Politécnica de Valencia junto con la Conselleria de Educació ha desarrollado un proyecto en el que se incluye en los libros de texto fichas con un código que está asociado a una figura en 3D. Con una cámara de ordenador, móvil o tableta puede verse esta imagen asociada y así facilitar el estudio de la astronomía o el cuerpo humano para los niños. Este proyecto se ha instalado hace ya años en varios colegios de la Comunidad Valenciana, incluso en uno de ellos los docentes han asegurado que el rendimiento académico de los alumnos ha aumentado (Estudiar en tres dimensiones, 2010).

Otro proyecto realizado en el colegio SEK de Ciudadcampo utiliza un entorno para conseguir que los propios alumnos generen cuadernos de modelos de RA en dibujo axonométrico. Los proyectos asociados al dibujo técnico son muy adecuados para este tipo de tecnología, ya que ayuda a mejorar las capacidades espaciales y demuestra así su utilidad educativa (Sánchez, 2011).

En el IES Vilaratza (Vilassar de Mar, Barcelona) los propios alumnos han desarrollado proyectos de realidad aumentada, como por ejemplo el de Víctor Valbuena, disponible en <http://www.sacosta.org/vv/> (Arbúes, 2013).

El equipo de Kabel presentó en el congreso de SIMO Educación del 2017 el Engage Education Shared Experience. Es una aplicación que emplea las gafas HoloLens de Microsoft como medio para compartir experiencias 3D y estereoscópicas entre el docente y el alumno. El profesor puede seleccionar contenidos que permitan al alumno aprender sobre un tema determinado, asignando también actividades sobre ese contenido, en este caso, en 4D, es decir, el 3D más el movimiento del propio alumno. El Colegio Independiente Engage ya está colaborando con Kabel para el desarrollo de este proyecto (Ecoaula, 2017).

En la Universidad de la Laguna, para poder desarrollar el pensamiento espacial de los alumnos de Bellas Artes, se proyectaba mediante una aplicación modelos tridimensionales que los alumnos podían manipular de una forma muy similar a lo que sucedía con los mismos objetos reales (Blázquez, 2017). En un estudio realizado sobre esta tecnología en la misma Universidad y además con alumnos de 4º de la ESO del IES La Laboral y profesores de Secundaria, se obtuvieron resultados muy relevantes (véase Figura 4). Se llegó a la conclusión de que había mejorado la atención en el curso y la sensación de la utilidad del recurso didáctico (De la Torre et al., 2013).

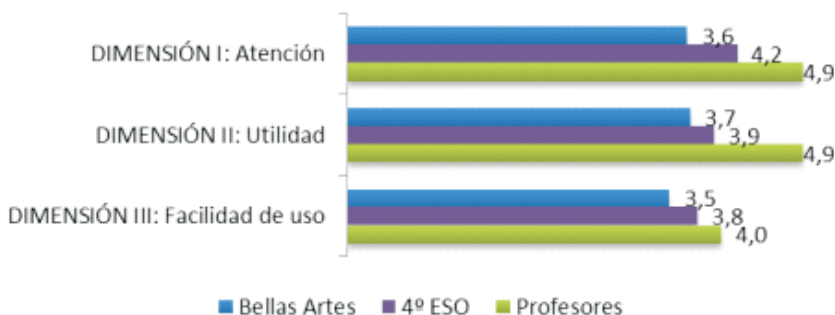


Figura 4. Resultados de la valoración específica según entornos educativos, siendo los valores máximos 5 (De la Torre et al., 2013)

Uno de los últimos proyectos es el que se lleva a cabo con los alumnos de 2º de Primaria del Colegio San Agustín de Fuente Álamo en Murcia. Estos aprenden las partes del cuerpo utilizando una aplicación de realidad aumentada en ciencias naturales (<https://www.youtube.com/watch?v=jWcPzXRHHpo>), tanto en inglés como en castellano (Colegio San Agustín, 2018).

Y por último, varios colegios de la institución SEK utilizaron durante el curso 2017-2018 materiales de realidad aumentada Body Planet para el aprendizaje del cuerpo humano en diferentes etapas educativas. En el colegio SEK Santa Isabel, la res-



ponsable del espacio *maker*, Noelia Cava, realizó un interesante experimento para impartir una sesión sobre la digestión a dos grupos de segundo curso de Primaria, exactamente el mismo contenido, pero introduciendo en un grupo los materiales de realidad aumentada. Las conclusiones fueron claramente a favor del aprendizaje significativo y más completo en los alumnos que utilizaron RA, ya que estos llegaron a representar el sistema digestivo dentro de un cuerpo humano, al contrario que los que no utilizaron la RA (véase Figura 5). Este resultado fue sorprendente y se expuso en el Congreso Internacional Cultura, Sociedad y Educación de la Universidad Camilo José Cela (Cava, 2018).

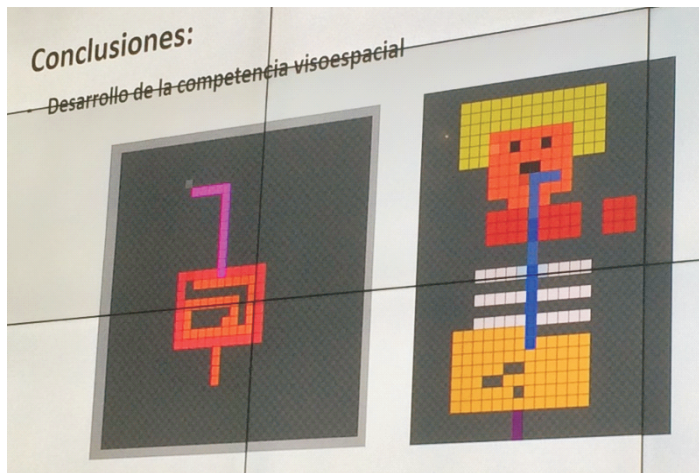


Figura 5. Imágenes del sistema digestivo representado por alumnos que no utilizaron la RA en el aula (izquierda) y los que sí (derecha) (Cava, 2018)

Y como estos, hay múltiples proyectos en diferentes centros educativos españoles, donde el desarrollo es cada vez mayor.

### 3.3. Experiencias con Realidad Virtual dentro del aula en España

La realidad virtual está empezando a aparecer en la educación española. Es cierto que es una tecnología en pleno desarrollo, pero ya existen diferentes proyectos en varios centros educativos que están comenzando a incluir la realidad virtual.

Óscar Costa, profesor en Madrid, ha sido uno de los primeros en incluir la RV en sus clases. Con unas gafas ha llevado a sus alumnos al Jurásico, el palacio de Versalles o la Luna. Costa ha visto como la motivación de sus alumnos se ha visto incre-

mentada. Además, está trabajando en otro proyecto de realidad virtual para ayudar en el día a día de los alumnos con autismo (Hernández, 2016).

Uno de los últimos proyectos, desarrollado por inMediaStudio Comunicación, es el denominado «El Gran Reto» (<http://elgranretovr.com/>), que está llegando a colegios de la Comunidad de Madrid. La experiencia consta de un vídeo en 360° y 3D, que permite evaluar en tiempo real los conocimientos adquiridos en cada escenario, puede utilizarse con aplicación en el tercer ciclo de Primaria y el primero de Secundaria (Núñez-Torrón, 2017).

También existe una serie de experiencias en el ámbito universitario relacionados con la realidad virtual (OIE, 2017):

- En la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) se ha desarrollado una serie de modelaciones virtuales de la antigua Torre Gironella. Los alumnos destacan un grado alto de satisfacción al introducirse en esta experiencia.
- La Universidad de Barcelona dispone de un juego virtual en el que el alumno se introduce en la vida de un «sin techo», lo que persigue una sensibilización con este drama social.
- Por parte de la Universidad Carlos III de Madrid se ha desarrollado un proyecto de modelado de objetos 3D (*metabots* conversacionales) para promover aprendizajes relacionados con el procesamiento del lenguaje y la inteligencia artificial.

### 3.4. RA y RV en el contexto educativo internacional

Según el Informe sobre Realidad Aumentada y Virtual llevado a cabo por el Tecnológico de Monterrey (OIE, 2017), estas tecnologías están siendo utilizadas cada vez más en la educación y prevén un crecimiento exponencial en los próximos años. En todo el mundo, como sucede en España, se están llevando a cabo proyectos muy innovadores en este campo. Algunos ejemplos son:

El Camberra School ha sido el primer colegio que ha integrado hologramas interactivos dentro del aula. En la División de Anatomía Clínica de la Universidad de Standford se probó Anatomage, una mesa de disección virtual (Semana, 2018).

En la Universidad Popular del César en Colombia, se ha desarrollado un libro de Biología con marcadores para visualizar en 3D con un teléfono móvil diferentes tipos de seres vivos, e incluso se han incluido exámenes interactivos. Este libro se ha implantado en escuelas de educación básica (Restrepo, Cuello y Contreras, 2015).

En el Tecnológico de Monterrey, en el estado de México, existen varios casos relevantes de RA, alguno de los cuales se describen a continuación (OIE, 2017):

- El profesor Jonathan Velázquez García, en su asignatura de Arte y Cultura, en una exposición de obras realizada por sus alumnos, asoció información a la obra en forma de audio e imágenes. A estas se podían acceder al escanear las obras.
- Con el fin de fomentar un aprendizaje significativo del programa «Cambio Climático y Uso de Energía», varios profesores utilizaron unas tarjetas que, al ser escaneadas por un *smartphone*, podían ver representadas ciudades. Posteriormente, al unir otras tarjetas, aparecían sobre la ciudad los problemas ambientales. De este modo los alumnos trabajaban sobre la ciudad y diseñaban una ciudad limpia y libre de contaminantes.
- El profesor Rosalino Rodríguez Calderón, en el Campus Morelia, utiliza con sus alumnos una aplicación que permite incluir modelos en 3D de elementos metálicos. De este modo pueden reproducir sistemas industriales de automatización.

Por otro lado, hay varios proyectos muy interesantes de RV en diferentes universidades que se describen a continuación (OIE, 2017):

- Universidad de Warwick (Inglaterra). Tienen un *software* que proyecta en 3D un motor de automóvil con varias opciones para poder instalar piezas y ponerlo en funcionamiento.
- Universidad EAFIT (Colombia). Utilizan simuladores de cirugías cooperativas. De este modo capacitan a los alumnos de Medicina para trabajar en equipo durante una intervención.
- En University School of Dental Medicine (Estados Unidos) disponen de un simulador háptico que recrea los dientes. Entre otras funciones, los estudiantes pueden extraer caries y el simulador analiza su precisión y eficacia al manipular los dientes.
- Nuevamente en el Tecnológico de Monterrey (Estado de México) se desarrollan varios proyectos:
  - En la asignatura de Fundamentos de la Vida, se desarrolló y diseñó una aplicación que utiliza RV con la que pueden visualizarse los componentes y la estructura de células, tanto de animales como vegetales.
  - En la materia de Proyectos de Redes Industriales, se desarrollan ambientes virtuales para el área de manufactura, integrando elementos de control físicos.
  - En la asignatura de Sistema Locomotor y Digestivo, de la Escuela de Medicina, los alumnos pueden conocer en primera persona cómo funcionan los sistemas musculares, el sistema digestivo, el nervioso...
- En la Universidad de Malakan (Pakistán) han desarrollado un programa que reproduce en 3D un laboratorio de Química en el que los alumnos pueden observar el material y manipularlo para realizar diferentes reacciones químicas.

- En la Universidad de Surrey (Inglaterra), los alumnos pueden actuar mediante un avatar 3D en situaciones comunicativas como una oficina de turismo, un hospital o una reunión de alto nivel. De esta forma aprenden a resolver problemas de comunicación en contextos bilingües.

#### 4. CONCLUSIONES

Como se ha podido ver a lo largo de todo el texto, tanto la realidad virtual como la realidad aumentada son tecnologías en auge en el ámbito de la educación. Esto queda patente en la continua aparición, cada vez más numerosa, de proyectos en centros educativos que utilizan estas tecnologías, aunque es cierto que estas tecnologías tienen por delante un horizonte de investigación y un amplio margen de implantación.

La realidad aumentada ha tenido hasta el día de hoy un desarrollo más largo y una penetración más amplia, lo que da lugar a experiencias más contrastadas.

Desde un punto de vista puramente técnico, la realidad aumentada ha superado la fase de eclosión de la tecnología para situarse en el mejor momento para ofrecer resultados de calidad. Así, está ganando peso en campos como el *marketing*, el entretenimiento y la formación en el ámbito de la empresa.

La implantación en los centros educativos se produce con frecuencia de la mano de los propios docentes, deseosos de encontrar códigos, metodologías y materiales innovadores para conectar con los alumnos de hoy, y de aplicarlos con mayor agilidad que a través de las decisiones de los equipos directivos de los centros. Este profesorado pionero y los centros más permeables a las innovaciones son los que están siendo la punta de lanza de la revolución en la implantación de las TIC en las aulas, situándose por delante de la implantación general en el sistema educativo, más lento en la toma de decisiones de corte administrativo y económico.

En ese sentido, la realidad aumentada tiene ante sí una estimulante proyección en las aulas, alentado sin duda por la necesidad de herramientas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos en continua evolución.

Por su parte, la realidad virtual tiene un menor recorrido a sus espaldas, y aún queda mucho terreno que conquistar en el mundo educativo para encontrarnos ante una implantación relevante. Este menor recorrido se debe en parte a que es una tecnología más reciente. La RV abre la puerta a un mundo nuevo de posibilidades educativas, da la posibilidad de un aprendizaje experimental y emocional, ya que el alumno se encuentra dentro de la propia acción.

Para que empiece a tener una mayor implantación se necesitará de una mayor investigación que avale la validez y la mejora en los resultados académicos de los alumnos. Esta mayor investigación podría hacer que los propios gobiernos de los países integren en los currículos educativos estas tecnologías como algo común. Todo esto completando con una formación en la materia y actualizada para los docentes.

Visto lo sucedido hasta ahora, puede afirmarse que aumentará la producción de materiales y contenidos de realidad aumentada, y también virtual durante los próximos años. Es innegable que la inclusión en los centros educativos aumentará, ya que habrá una mayor disponibilidad de recursos y además se irán abaratando los costes.

Lo que queda por delante es un largo y apasionante camino en el que tecnologías como la RA y la RV están abocadas a contribuir al necesario cambio en la educación, al servicio de la formación de los futuros alumnos.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS BECKER, S., CUMMINS, M., DAVID, A., FREEMAN, A., HALL GIESINGER, C., y ANANTHANARAYANAN, V. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- ÁLVAREZ SÁNCHEZ, S., DELGADO MARTÍN, L., GIMENO GONZÁLEZ, M. A., MARTÍN GARCÍA, T., ALMARAZ MENÉNDEZ, F., y RUIZ MÉNDEZ, C. (2017). El Arenero Educativo: La realidad aumentada un nuevo recurso educativo para la enseñanza. *Edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(1), 105-123.
- ARBÚES, J. [Asociació Espiral] (2013, 24 de agosto). *Aumentame 2013 - Realidad Aumentada desde la Secundaria. Aplicaciones didácticas* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=kySKVpL-vhM>
- AZNAR DÍAZ, I., M., ROMERO RODRIGUEZ, J. M., y RODRÍGUEZ GARCÍA, A. M. (2018). La tecnología móvil de Realidad Virtual en educación: una revisión del estado de la literatura científica en España. *Edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 256-274.
- BLÁZQUEZ SEVILLA, A. (2017). Realidad Aumentada en Educación. *Diseño gráfico de la UPM*. Recuperado de [http://oa.upm.es/45985/1/Realidad\\_Aumentada\\_\\_Educacion.pdf](http://oa.upm.es/45985/1/Realidad_Aumentada__Educacion.pdf)
- BLINKLEARNING. (2017). *III Estudio sobre el uso de la tecnología en el aula. Informe de resultados-España*. Recuperado de [https://www.realinfluencers.es/wp-content/uploads/2017/06/BLINK\\_informe\\_TIC\\_ESPANA\\_2017.pdf](https://www.realinfluencers.es/wp-content/uploads/2017/06/BLINK_informe_TIC_ESPANA_2017.pdf)
- BODY PLANET. (8 de marzo de 2018). Las ventajas de la realidad aumentada en el aprendizaje [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://bodyplanet.es/ventajas-realidad-aumentada-aprendizaje/>
- CAVA, N. [Body Planet]. (2018, 27 de junio). *El experimento que asombró a la propia maestra*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=gyTgYXJoi84>
- CHRISTIAN, S., y MATHARANI, A. (2014). ICT Education: Socio-Learning Issues Faced by International Students. *Thirty Fifth International Conference on Information Systems*. Auckland, New Zealand.

- COLÁS BRAVO, M. P., DE PABLOS PONS, J., y BALLESTA PAGÁN, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *RED. Revista de Educación a Distancia* 2(56), 1-23. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/red/56/2>
- COLEGIO SAN AGUSTÍN. [Colegio San Agustín] (2018, 8 de mayo). Realidad aumentada – EL CUERPO HUMANO 2º – Colegio San Agustín [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jWcPzXRHHpo>
- DE LA TORRE, J., MARTÍN-DORTA, N, SAORÍN PÉREZ, J. L., CARBONELL CARRERA, C., y CONTERO GONZÁLEZ, M. (2013, 15 de abril). Entorno de aprendizaje ubicuo con realidad aumentada y tabletas para estimular la comprensión del espacio tridimensional. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número 37. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/37>
- ECO AULA. (30 de octubre de 2017). La realidad aumentada entra en las aulas gracias al colegio Engage y a la aplicación HoloSharedExperience para HoloLens de Kabel [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.economista.es/ecoaula/noticias/8711234/10/17/La-realidad-aumentada-entra-en-las-aulas-gracias-al-colegio-Engage-y-a-la-aplicacion-HoloSharedExperience-para-HoloLens-de-Kabel.html>
- EDUCO. (23 de marzo de 2017). Los beneficios de la realidad virtual en el aula [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.educo.es/los-beneficios-la-realidad-virtual-aula/>
- ESTUDIAR EN TRES DIMENSIONES. (10 de mayo de 2010). *El Mundo*. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/05/10/valencia/1273473754.html>
- FERNÁNDEZ CRUZ, F. J., y FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 24(46), 97-105. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- HERNÁNDEZ, Á. (8 de diciembre de 2016). Este profesor español lleva a los niños a la Luna gracias a las gafas de Google [Mensaje en un blog]. Recuperado de [https://www.eldiario.es/hojaderouter/tecnologia/Google-Cardboard-realidad-virtual-educacion-Oscar\\_Costa\\_0\\_588291615.html](https://www.eldiario.es/hojaderouter/tecnologia/Google-Cardboard-realidad-virtual-educacion-Oscar_Costa_0_588291615.html)
- INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, INTEF. (2017). *Una breve historia de las TIC Educativas en España*. Recuperado de <https://intef.es/Blog/una-breve-historia-de-las-tic-educativas-en-espana/>
- LÓPEZ GARCÍA, M., y MORCILLO ORTEGA, J. G. (2007). Las TIC en la enseñanza de la Biología en la educación secundaria: los laboratorios virtuales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6(3), 562-576.
- LÓPEZ MORENO, M. (5 de noviembre de 2015). Uso de las TIC en el aula [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.nubemia.com/uso-de-las-tic-en-el-aula/>
- NEGREA, S. (25 de marzo de 2015). BYOD boundaries on campus [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.universitybusiness.com/article/byod-boundaries-campus>

- NÚÑEZ-TORRÓN STOCK, A. (11 de mayo de 2017). El Gran Reto, una revolucionaria actividad en VR para los colegios madrileños [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.ticbeat.com/educacion/el-gran-reto-realidad-virtual-colegios-madrid/>
- OBSERVATORIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, OIE. (2017). Realidad aumentada y virtual. *Edu Trends*. Recuperado de <https://observatorio.itesm.mx/edu-trends-realidad-virtual-y-realidad-aumentada>
- PEÑA, E. (9 de marzo de 2018). Ventajas y beneficios de la Realidad Virtual en la educación [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.vexsoluciones.com/realidad-virtual/ventajas-y-beneficios-de-la-realidad-virtual-en-la-educacion/>
- RESTREPO DURÁN, D. J., CUELLO MONTÁÑEZ, L. S., y CONTRERAS CHINCHILLA, L. C. (2015). Juegos didácticos basados en realidad aumentada como apoyo en la enseñanza de biología. *INGENIARE*, 11(19), 99-116.
- SÁNCHEZ CABANA, A. [aisanchez222] (2011, 6 de mayo). *Ponencia La realidad aumentada. Una experiencia real* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=XojvqauJyNg&>
- SEMANA. (24 de abril de 2018). La realidad virtual y la aumentada ya hacen parte de las aulas académicas en el país [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/las-clases-que-de-dictan-a-traves-de-la-realidad-virtual-y-la-aumentada/564729>
- SERRANO DELGADO, F. (mayo de 2017). Un TIC en el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. *Boletic*. Recuperado de [https://www.astic.es/sites/default/files/articulosboletic/mono7\\_felix\\_serrano.pdf](https://www.astic.es/sites/default/files/articulosboletic/mono7_felix_serrano.pdf)
- TEC, B. U., GONZÁLEZ, C., GARCÍA, M., ESCALANTE, M., y MONTAÑEZ, T. (2018). Análisis comparativo de dos formas de enseñar Matemáticas Básicas: Robots LEGO NXT y animación con Scratch. *ResearchGate*.
- VAN KREVELEN, D. W., y POELMAN, R. (2010). A Survey of Augmented Reality Technologies, Applications and Limitations. *The International Journal of Virtual Reality*, 9(2), 1-20.





# 21. Realidad virtual y aumentada en el aula: el impacto que generan las nuevas tecnologías en la educación

*Rut Martínez-Borda*

*Alba García Vega*

*Iris Barraión Lara*

SUMARIO:

1. Punto de Partida. 2. Experiencia educativa: metodología y desarrollo. 3. Resultados.
4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

## 1. PUNTO DE PARTIDA

En la época actual, los medios tecnológicos han invadido todos los ámbitos del ser humano. Comprendemos los textos de la cultura y los mundos de la vida, desde los modos narrativos mediáticos que habitamos (Rincón, 2006). La proliferación de aplicaciones para las tecnologías ha creado un importante contexto para el aprendizaje de las nuevas prácticas y discursos digitales. Resulta necesario introducir estas herramientas de comunicación en la alfabetización de los ciudadanos, permitiendo así una revolución de ideas, procedimientos y recursos que el desarrollo de estas tecnologías ofrece a la educación.

El objetivo de este trabajo es presentar un proceso de alfabetización mediática en Educación Infantil mediado por tecnologías, que favorecen un aprendizaje inmersivo. La mirada se centra en un aula de 5 años donde se va a trabajar el proyecto educativo «Los Egipcios». De esta manera, se expone cómo a través de realidad virtual, aumentada y videojuegos, el alumnado tiene la posibilidad de conocer esta cultura

en primera persona, sin salir del aula. Para ello, se diseñan tres fases de aproximación a los contenidos que se relacionan con nuestros objetivos específicos:

- Explorar el proceso a través del cual las tecnologías se convierten en mediadores entre el mundo virtual y real cuando los niños interactúan con ellas en el contexto del aula.
- Descubrir cómo los niños adquieren nuevos conocimientos a través de la experiencia vivida en primera persona en un mundo virtual, usando las diferentes tecnologías y asociando esos conocimientos con los adquiridos en el mundo real.

Comenzaremos con un marco teórico que responde a estas cuestiones para pasar a exponer la experiencia llevada a cabo.

### **1.1. De la alfabetización mediática al aprendizaje inmersivo**

La progresiva introducción de las tecnologías (TIC) en el ámbito educativo supone el mayor desafío actual en esta era (Pérez Heredia, 2018). Es un proceso complicado puesto que en su implementación van apareciendo muchos factores en contra, falta de recursos, desinformación, resistencia... pero al mismo tiempo necesario puesto que el alumnado necesita ser alfabetizado mediáticamente para poder convertirse en ciudadanos críticos, capaces de entender los mensajes, interpretarlos y responder a ellos a través de la red. Utilizar estos medios dentro del aula no supone solo el manejo de la tecnología, sino también entender sus claves y los códigos a través de los cuales se transmiten sus mensajes (Moreira, 2004).

Siguiendo esta perspectiva se entiende la alfabetización mediática según lo define Buckingham como «el conocimiento, las habilidades y competencias que se requieren para utilizar e interpretar los medios» (Buckingham, 2004, p. 71) y apunta también que «la educación mediática se propone tanto la comprensión crítica como la participación» (Buckingham, 2004, p. 21).

Esta integración de los medios debería hacerse desde una perspectiva comprometida, crítica y activa. Es necesario indagar cómo funcionan, transmiten información, son decodificados por el alumnado y qué bondad, eficacia y calidad intrínseca aportan en un determinado contexto de enseñanza-aprendizaje. Esta integración curricular debería implicar una triple, simultánea e interdependiente aplicación (Domingo & Mesa, 1999).

- Como objeto de estudio, para conocer los medios. Analizar cómo funcionan y median, qué lenguajes utilizan, qué posibilidades ofrecen, qué intereses y fines persiguen, qué potencialidad poseen como comunicadores, etc. Para ello, en los centros, y tal y como se expondrá a continuación en la experiencia, es necesario trabajar de manera interdisciplinar analizando y aportando ideas

desde m3ltiples perspectivas que permitan adaptar los medios a la necesidad del aula (Gee, 2007).

- Como soporte de informaci3n o recurso did3ctico, para aprender con los medios. La realidad virtual, aumentada o los videojuegos facilitan el acceso a contenidos que dif3cilmente ser3an tratados con suficiente impacto desde modelos did3cticos tradicionales. A continuaci3n, se expone la posibilidad que ofrecen estas tecnolog3as que permiten vivir experiencias en primera persona.
- Como medio de expresi3n, creaci3n y comunicaci3n. Los medios se pueden manipular y transformar, ofrecen posibilidades de desarrollo de capacidades y facilitan la interacci3n, la conexi3n con otros, el aprendizaje divergente y aut3nomo, la simulaci3n, el aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje inmersivo...

Desde esta perspectiva inmersiva, el alumno experimenta en primera persona y le permite concentrarse en descubrir los contenidos mediante la pr3ctica, para mejorar la asimilaci3n. Desde este enfoque se convierte en agente de su educaci3n, no objeto de instrucci3n. La integraci3n ha de venir desde el aprender haciendo, desde la propia vivencia. Este conocimiento, viene dado desde la experimentaci3n personal directa en el contexto, el an3lisis, valoraci3n, reflexi3n y elaboraci3n de productos medi3ticos propios, es lo que se ha denominado aprendizaje inmersivo. Consiste en un aprendizaje que utiliza y juega con la realidad virtual, aumentada, videojuegos o el v3deo en 360°. Tecnolog3a que busca despertar todos los sentidos y llevar al alumnado a vivir una experiencia en otro nivel, despertando su curiosidad, motivaci3n, implicaci3n y creatividad, favoreciendo de esta forma la compresi3n y asimilaci3n de contenidos de forma natural. La inclusi3n de estas nuevas tecnolog3as constituye un nuevo modelo de aprendizaje que permite al alumnado empatizar completamente con el contenido y facilitan la metodolog3a del denominado *Learning by doing* (2016); pues sumerge a los estudiantes en el escenario sobre el que est3n aprendiendo al mismo tiempo que les permite una interacci3n con 3l, lo que propicia la asimilaci3n de forma m3s natural de determinados conceptos y procesos. La memoria es selectiva, es decir que recordamos solo aquello que resulta m3s significativo para nosotros, por este motivo, el aprendizaje inmersivo busca adentrar al alumnado en una nueva pr3ctica educativa, mediante cuentos y juegos interactivos, que permitir3n trasladarle, en este caso, al Antiguo Egipto como veremos m3s adelante.

## 1.2. Narrativas transmedia en el aula: un paso m3s

Las narrativas transmedia poco a poco van haci3ndose hueco en el contexto educativo, ofreciendo nuevas posibilidades al proceso de ense3anza-aprendizaje y permitiendo a estudiantes y docentes ir m3s all3 de las aulas. Citando a Leslie Rule (2011) de la Digital Storytelling Association,

la narrativa digital es la expresión moderna del antiguo arte de contar historias. Las narraciones digitales consiguen su fuerza a costa de coser juntas a imágenes, narrativa y voz, dándole así una dimensión más profunda y un color más vivo a personajes, situaciones, experiencias y puntos de vista.

O como decía Scolari en 2013, «Más que Homo Sapiens somos Homo fabulators. A los humanos nos encanta escuchar, ver o vivir buenos relatos».

Ante esta realidad, en ocasiones el profesorado se ha visto desbordado y sin formación suficiente para hacer frente a los continuos cambios que la tecnología ha traído y a los cuales las nuevas generaciones se han sumado rápidamente (Fernández Cruz & Fernández Díaz, 2016).

Para ofrecer estas nuevas competencias y habilidades que posibilitan el pensamiento crítico en el mundo mediático, el concepto de transalfabetización surge con el fin de ampliar el concepto de alfabetización no solo desde una perspectiva tradicional, leer y escribir, sino capacitar al alumnado para descifrar y elaborar mensajes en el ámbito digital con una visión crítica. Fue Jenkins (2006) quien afirmaba que las nuevas culturas digitales proporcionaban sistemas de apoyo para ayudar a los jóvenes a mejorar sus competencias básicas como lectores y escritores. A partir de este momento la introducción del concepto de Narrativa Transmedia (*Transmedia Storytelling*) por este autor, abría una nueva era de convergencia entre medios que hacía inevitable el flujo constante de contenidos a través de una multiplicidad, cada vez más amplia, de canales y que deberían de estar presentes en esa «educación transmedia». Planteando así un nuevo reto para el profesorado del siglo XXI que debe conocer los nuevos medios, analizarlos y saber responder de forma creativa desde la educación. A continuación, se presentará la experiencia llevada a cabo en un aula de 5-6 años.

## 2. EXPERIENCIA EDUCATIVA: METODOLOGÍA Y DESARROLLO

Este trabajo se fundamenta en una perspectiva de análisis cualitativo, apoyado en perspectivas ecológicas y etnográficas (Lacasa, 2017); así como en la investigación acción que permite reflexionar sobre la propia práctica (Bries, 2016; McNiff, 2013). Además, esta investigación explora lo que ocurre en situaciones naturales sin introducir modificaciones que perturban la marcha de la actividad. Un proceso de análisis de las observaciones e interpretaciones en el contexto permite, posteriormente, determinar patrones de actividad que posibiliten comparar y explicar situaciones (Toomela, 2008; Ratner, 2008).

La investigación cualitativa se orienta a la producción de información descriptiva desde el propio ambiente en el cual se desarrollan los acontecimientos y con participación de las personas involucradas (Tójar, 2006). Tiene el propósito de describir, interpretar y comprender la vida social y cultural de la comunidad (Wiles, Crow & Pain,

2011). Dentro de ella (Silverman, 2006) se ha tomado una doble perspectiva metodológica: una perspectiva ecológica, basada en la observación de la actividad de las personas dentro de un entorno, en este caso el aula; y por otro la perspectiva etnográfica, puesto que el investigador interactúa dentro del contexto como un miembro más. Teniendo en cuenta ambas perspectivas, se emplea la observación directa como instrumento para explorar la actividad humana que se desarrolla dentro del aula. Un aspecto a tener en cuenta es el hecho de que este trabajo no basa su validez en la frecuencia de aparición de cierto fenómeno, sino en la descripción detallada de casos en los que se puede explicar cómo las personas atribuyen sentido a su actividad en contextos socio-culturales definidos (Lee, Misha & Brennenstuhl, 2010; Spindler y Hammond, 2000).

Por tanto, este trabajo busca que los participantes en esta experiencia reflexionen sobre sus propias actividades y tengan presente tanto el análisis de la propia actividad, como el deseo de alcanzar un mayor conocimiento y habilidad en relación con el medio que se maneja. En las páginas que siguen se presentará la experiencia en sí.

## **2.1. Contexto**

Este proyecto se ha llevado a cabo en el colegio público «Los Olivos» de Cabanillas del Campo (Guadalajara) en las aulas de 5 años. En él han trabajado de manera conjunta diseñadores de contenido, investigadores, profesores y alumnos. Durante un trimestre dedicado a conocer el Antiguo Egipto se han diseñado varias actividades que permitieron al alumnado acercarse de la manera más «realista» posible a esta cultura. Para ello se ha utilizado realidad virtual, aumentada y videojuegos. El taller se ha desarrollado en tres fases que son las que van a permitir acercarse y comprender mejor la experiencia.

## **2.2. Objetivo**

El objetivo didáctico principal que se plantea es la explicación del proyecto sobre el Antiguo Egipto al último curso de Educación Infantil. Para un completo desarrollo y comprensión de los contenidos, se opta por diseñar una experiencia transmedia dividida en tres fases, donde el alumnado puede ir adquiriendo los conocimientos progresivamente y así asentar de forma eficaz todos los contenidos a tratar.

## **2.3. Experiencia**

La clave principal de este trabajo es desarrollar una experiencia de carácter inmersivo a través del uso de las tecnologías mencionadas, que permitan al alumnado vivir un apasionante viaje sin salir del aula. Para ello se diseñan tres fases:

- ¿Qué es el antiguo Egipto? Se parte de los conocimientos previos del alumnado y el diálogo y puesta en común sobre las ideas que tienen en relación con el Antiguo Egipto. A través de preguntas, juegos sencillos, ... se va generando un diálogo en relación a ¿qué sabemos del antiguo Egipto?
- Viajamos al antiguo Egipto. A través de la tecnología de la realidad aumentada, virtual y un videojuego podrán conocer en primera persona ¿cómo era el antiguo Egipto? las casas, palacios, cómo vivían y vestían las gentes, a qué se dedicaban, ...
- Qué queda del Antiguo Egipto. A través de una visita al museo Arqueológico de Madrid se descubrirá qué se conserva de esa cultura en la actualidad.

Estas fases se desarrollaron a lo largo del segundo trimestre, en días diferentes comprendiendo varias sesiones. A continuación, se desarrolla en qué consistieron cada una.

### 2.3.1. Fase 1. Descubriendo el Antiguo Egipto

En esta fase, el principal objetivo era descubrir los conocimientos previos que los niños y niñas tenían sobre el Antiguo Egipto. A través del diálogo fueron surgiendo algunos temas que ayudaron a ir definiendo el contexto y generando preguntas que les interesaban en relación con esta cultura, tal y como se puede observar a continuación.

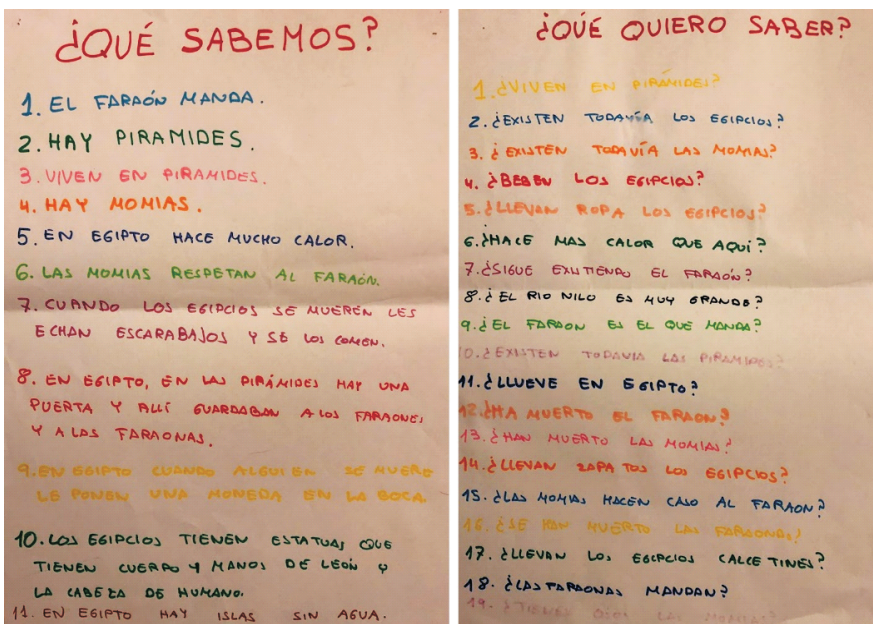


Figura 1. ¿Qué sabemos y qué queremos saber?

A partir de estos conocimientos previos, se comenzó a trabajar de una manera sencilla, con el objetivo de ampliar esas ideas que tenían y que serían punto de partida de la experiencia. A través de una serie de juegos como pintar, construir objetos con bloques, jeroglíficos para generar juegos de palabras, etc... el alumnado trabajó con su imaginario y lo conocido hasta el momento. Pero poco a poco según iban profundizando en el tema y el diálogo colectivo iba avanzando, comenzaron a surgir nuevas preguntas. Como se puede observar en la figura, las cuestiones relacionadas con «qué queremos saber del Antiguo Egipto, se agrupaban en torno a cuatro temas: las pirámides, los egipcios (vestimenta, costumbres, clases sociales...), el río Nilo y las momias. A través de esta práctica, el alumnado generó una primera visión globalizada del universo, lo que supuso un punto de partida común el cual sirvió a investigadores, desarrolladores de contenido y educadores para seguir avanzando en el desarrollo de la experiencia transmedia.

### 2.3.2. Fase 2. Viaje al Antiguo Egipto

Una vez el alumnado había tenido su primer contacto con la antigua civilización, esta segunda fase intentará dar respuesta a algunas preguntas que habían planteado como interesantes. Para ello se diseñó un conjunto de actividades que permitiesen desarrollar un aprendizaje inmersivo y qué mejor manera que planear un viaje al Antiguo Egipto. ¿Cómo se logró? Valorando las diferentes posibilidades que ofrecía cada tecnología, se seleccionaron tres que permitían complementarse entre ellas, ampliando de este modo las posibilidades de aprendizaje. Así pues, pensando en la interacción de los usuarios con el contenido, se plantea el uso de realidad virtual, aumentada y videojuegos, con el objetivo de gamificar los diferentes conceptos, generando de este modo un ambiente distendido, donde los estudiantes accediesen a los contenidos de un modo entretenido y adaptado a sus características. De esta manera los niños y niñas podrían vivir en primera persona la experiencia de entrar dentro de una pirámide, visitar una casa egipcia o elegir cómo quieren vestir y dónde quieren ubicar a su personaje.





Figura 2. Viaje al Antiguo Egipto

Para el desarrollo del contenido mencionado, se tuvieron en cuenta las siguientes directrices:

- Análisis previo sobre los gustos de los niños y niñas que van a ser partícipes de la actividad. Con esta premisa, se busca una estética que pueda ser afín a todos ellos, es decir, que les resulte fácilmente reconocible y familiar. Cabe destacar que, al ser un conjunto de actividades donde cada una desarrolla un aspecto específico del temario obligatorio, es necesaria una estética común entre todas ellas, con el fin de que los usuarios perciban la información como parte de un todo. Por este motivo se plantea la estética Lego como un medio para la creación de los mundos a desarrollar, debido al interés que despierta en los niños y niñas de 5 y 6 años.
- Se eligen las *tablets* como medio de funcionalidad puesto que es un dispositivo que los niños y niñas prefieren por su portabilidad, usabilidad y tamaño de las pantallas.

Teniendo en cuenta estas directrices, se logra, por un lado, conseguir una homogeneidad en los contenidos del proyecto. Y por otro, adaptar la tecnología a los gustos y hábitos de la audiencia.

Una vez planteado el diseño se pasó a planificar qué contenido se adaptaba mejor a las características de cada una de las tecnologías:

- Realidad aumentada. Las adivinanzas tradicionales se convierten en un juego más allá de las fronteras de la realidad. Se generan modelos en 3D para



descubrir los objetos que inventaron los egipcios. La dinámica principal de la actividad consistió en desvelar los objetos ocultos a través de la resolución de adivinanzas. Posteriormente, el alumnado debía ordenar las letras que componían la palabra del objeto para, finalmente, poder visualizar en 3D los modelos al mismo tiempo que recibían una explicación.



Figura 3. Descubriendo con realidad aumentada

- Realidad virtual. Es hora de irse de viaje al interior de los escenarios más característicos del Antiguo Egipto. Con la realidad virtual, los niños pudieron ver cómo son las pirámides, las casas o los palacios de los faraones por dentro... Gracias a esta tecnología se creó un mundo virtual centrado en sus intereses, donde los niños y niñas se convirtieron en viajeros por los diferentes espacios más emblemáticos. Una voz en *off* les guiaba por el recorrido explicándoles diferentes aspectos mientras ellos «entraban y salían» de los lugares que decían visitar.



*Figura 4. Turistas por el Antiguo Egipto: Realidad Virtual*

- Videojuegos. Gracias a la interacción de los usuarios con los contenidos, el videojuego en este caso fue elegido para enseñar las diferentes vestimentas y clases sociales que existían en la época de los faraones. Para ello se diseña un contenido en el que el alumnado puede generar una imagen con su personaje favorito, elegir ropa, complemento y espacio. A continuación, los niños y niñas contaban a sus compañeros la historia de su personaje, lo que permitió generar una narrativa audiovisual.



Figura 5. Creamos nuestros personajes

### 2.3.3. Fase 3. Recordamos el Antiguo Egipto

Una vez alimentado el imaginario realizando el viaje, la última fase de la experiencia consistió en un acercamiento al mundo real. En el apartado anterior se insistía en la importancia de adaptar las tecnologías a los intereses de los participantes para cubrir sus necesidades. Y en este, nos centraremos en enseñarles la realidad completando la experiencia con la visita al Museo Arqueológico Nacional (Madrid), cuyas instalaciones albergan una gran exposición de esta cultura con el Río Nilo como hilo conductor. De este modo se diseña una actividad para conocer qué se conserva en la actualidad de esa cultura. Para ello se contó con un educador de museo, el cual realizó una visita guiada a los niños y niñas, asentando de este modo los conocimientos aprendidos en las experiencias previas y resolviendo dudas y cuestiones que en las fases anteriores no habían tenido respuesta.

En conclusión, el objetivo principal de esta experiencia era desarrollar un contenido transmedia adaptado a los alumnos y alumnas de 5 y 6 años en relación con el Antiguo Egipto. Para ello, el fin último como creadoras de contenido era generar «un todo», en torno al tema presentado que permitiese al alumnado vivir una experiencia inmersiva. La unificación de los contenidos creados fue una de las claves para generar el universo, el estudio previo de los gustos del alumnado permitió crear un hilo



conductor que permitió transmitir esa idea de unidad, en lugar de una suma de ejercicios aislados. Y el uso de las tecnologías fue clave para lograr esta vivencia en primera persona.

### 3. RESULTADOS

Tras haber realizado el viaje al Antiguo Egipto, surgen determinados planteamientos respecto a la situación actual de la educación y las tecnologías, en las que el punto de interés se encuentra en el desarrollo de nuevas técnicas y procesos de aprendizaje.

#### 3.1. ¿Qué aportaciones educativas tuvieron el uso de estas tecnologías dentro del aula?

Es cierto que cada tecnología aportó su granito a la experiencia vivida como se verá a continuación en el análisis de los trabajos de los más pequeños, pero si hay una tecnología que brilló por sí sola, esa es la realidad virtual. Puesto que los entornos generados tecnológicamente para crear en los usuarios la percepción de estar inmersos en ellos pueden llevar a los estudiantes a experimentar directamente cualquier situación imaginable. Se presentan tres casos donde se muestran diferentes niveles de percepción sobre la experiencia vivida. Analizando los dibujos que los niños hicieron antes y después de vivir la experiencia, se observan tres niveles de aproximación:



Figura 6. Niveles de aproximación de los niños a la experiencia

- La experiencia virtual no les ha hecho cambiar: Si observamos la primera columna de dibujos, la imagen previa a la experiencia muestra una pirámide y una persona vestida de manera actual, mientras que lo que destaca en el dibujo de después es el proceso de construir pirámides que solo visionaron a través de la película de *Astérix y Obélix Misión Cleopatra*, el resto de los elementos mostrados en las experiencias virtual y real, no fueron significativos para esta niña. Es significativo ver cómo el mensaje transmitido a través del lenguaje del cine es el que más le ha llegado. Se trata de un mensaje «dirigido y cerrado» donde el espectador es mero receptor pero sencillo a la hora de captar el mensaje.
- La experiencia virtual les ha resultado clave. Si nos detenemos en los dibujos de la segunda columna, la diferencia entre el elaborado antes del proyecto y el de después es considerable. En el primer caso aparece el elemento de la pirámide y una niña vestida de manera actual, mientras que, en el dibujo de debajo, la pirámide aparece con los detalles propios de su experiencia en el mundo virtual, así como los personajes de su historia perfectamente caracterizados. Los dibuja vestidos tal cual ella ha elegido en el mundo virtual del videojuego. En este caso se muestra cómo la niña ha sido capaz de entender el lenguaje que las tecnologías inmersivas presentaban, entendiendo no solo el mensaje, sino que ha atribuido un significado a los detalles utilizados para transmitirlo.
- Han sido capaces de integrar la experiencia virtual y el mundo real. Si nos detenemos en el último dibujo se observa cómo la niña ha sido capaz de integrar los detalles de las pirámides propias de su experiencia en el mundo virtual con el dibujo de los sarcófagos de ella y su hermano vistos en el mundo real. Ha generado un dibujo de Egipto basado en elementos de la experiencia al completo. Parece el nivel más elevado puesto que ha sido capaz de comprender los distintos lenguajes empleados, tanto en el mundo real como virtual y llevarlo a su contexto.

### 3.2. ¿Cómo favorecieron el aprendizaje inmersivo?

Anteriormente mencionamos las aplicaciones simultáneas que la integración de los medios en la educación debe cumplir. En este sentido, analizaremos los resultados en función de las premisas expuestas en cuanto al aprendizaje inmersivo que se pretendía lograr.

- *Como objeto de estudio, para conocer los medios.* Todo el alumnado que ha formado parte de la experiencia ha mostrado gran interés por las tecnologías, percibiendo la actividad como un juego dentro del aula. Y pese a existir diferencias, en términos de alfabetización digital entre los diferentes alumnos y

alumnas, se descubrió que, al utilizar herramientas presentes en los contextos cotidianos, estos reaccionan de manera positiva, poniendo una gran disposición a la hora de aprender cómo funciona una determinada aplicación. Para conseguir, por tanto, una conexión con las tecnologías y la educación, tanto dentro como fuera del aula, se considera oportuno la utilización de herramientas con las que los estudiantes se sientan familiarizados fuera del aula para así generar nuevas prácticas y usos de estas, con el fin de realizar una alfabetización crítica sobre el uso de las tecnologías. De este modo, el trabajo interdisciplinar entre diferentes campos de investigación puede mejorar todos los puntos de vista, para así generar una inclusión de las tecnologías en la educación de forma eficaz (Cuberos de Quintero, Vivas, Gelvez & Peñaloza, 2017). Analizando los diversos factores explicados anteriormente, se considera que la experiencia diseñada es un ejemplo de cómo integrar la tecnología en el aula, convirtiéndose en el motor fundamental de la experiencia.

- *Como soporte de información o recurso didáctico.* Se considera que las tecnologías han funcionado como un hilo conductor entre las fases de la experiencia. El alumnado tenía interés por conocer ciertos conceptos de Egipto (fase 1) que a través de un viaje (fase 2), han podido introducirse en la cultura egipcia para después poder comprender los restos que aún conservamos de la civilización (fase 3). De este modo, a partir de la experiencia, el alumnado pudo dar respuesta a sus preguntas de forma más eficaz gracias al uso didáctico que se hizo de las tecnologías. Tal y como se ha mencionado anteriormente, resulta fundamental que el alumnado se sienta protagonista y viva en primera persona la experiencia, pero, además se ha observado que estas actividades fomentan el aprendizaje colaborativo y refuerzan actitudes como el trabajo en equipo y el compañerismo. Por ello es fundamental que los docentes creen un entorno positivo para que se produzcan buenos resultados cognitivos (Fernández y Valverde, 2014) y las tecnologías sean percibidas como herramienta más de aprendizaje y no solo lúdicas.
- *Como medio de expresión, creación y comunicación.* Gracias a la interacción con las tecnologías dentro de este proyecto, el alumnado ha podido realizar de forma eficaz un aprendizaje inmersivo. Es fundamental que las tecnologías despertaran en el alumnado el interés por la generación de nuevas comunicaciones y métodos de expresión. No solo a nivel tecnológico sino alfabetizando a los niños en la lectura y escritura de otros lenguajes, así como despertando la actitud crítica hacia los mensajes que recibimos de los medios y favoreciendo la expresividad a través de ellos. En este tipo de proyectos se debe generar un contenido con numerosos detalles adicionales que debemos enseñar a descifrar y atribuir significado. Esto propiciará que todos los detalles que detecten, más allá de lo que se les esté explicando, les suscite interés por conocer de qué se trata.

#### 4. DISCUSI3N Y CONCLUSIONES

Tras el proceso de investigaci3n llevado a cabo para la creaci3n de los contenidos, se obtienen las siguientes conclusiones.

En primer lugar, las tecnolog3as son un refuerzo, cada vez m3s imprescindible, para poder generar nuevas pr3cticas de ense3anza. De este modo, se considera que la integraci3n de los medios digitales en los procesos educativos supone una soluci3n a la adaptaci3n de la educaci3n y la alfabetizaci3n tecnol3gica en las aulas. Para ello, es necesario el desarrollo de pr3cticas innovadoras que fomenten la alfabetizaci3n medi3tica y mejoren el uso de las nuevas herramientas. Asimismo, es importante generar en el alumnado un inter3s sobre las tecnolog3as m3s all3 del mero entretenimiento, puesto que los nativos digitales tienen m3s presentes las tecnolog3as fuera del aula y esto fomenta una falta de alfabetizaci3n medi3tica. Por tanto, la inclusi3n de estos medios dentro del aula supondr3a llevar a la pr3ctica un proceso de alfabetizaci3n, para ense3ar a utilizarlas como herramientas 3tiles para el desarrollo de sus capacidades.

No hay que olvidar que para llevar a cabo la alfabetizaci3n medi3tica del alumnado es primordial una previa formaci3n del profesorado. La inclusi3n de las tecnolog3as en el aula no debe suponer que los docentes sepan crear este tipo de contenidos, sino que tengan habilidades cr3ticas para trabajar con ellas. Ante este tipo de situaciones, lo ideal es realizar un trabajo interdisciplinar, lo cual comienza a ser necesario por los r3pidos avances tecnol3gicos.

Son este tipo de proyectos, los que pueden mejorar la educaci3n que tenemos en la actualidad. Las aulas son sitios vac3os donde el alumnado percibe la prohibici3n de las tecnolog3as y las comprende como una distracci3n, pero con una buena alfabetizaci3n, podremos conseguir que no se conviertan en tan solo pozos de entretenimiento vac3o, como a3os atr3s pas3 con el televisor. Si las tecnolog3as se incluyen en la formaci3n de los estudiantes para reforzar sus habilidades es posible que sus destrezas en el 3mbito tecnol3gico mejoren y se vean intr3nsecas en su propia formaci3n. Mejorando no solo el desempe3o en las aulas, sino potenciando destrezas que a largo plazo pueden repercutir en la mejora de la sociedad de la informaci3n.

Hace a3os internet tan solo era una red de informaci3n compartida, pero con el paso del tiempo, la alfabetizaci3n en esta herramienta ha originado cambios en la sociedad y nuevos estilos de vida. Las tecnolog3as son las herramientas del futuro, su presencia en las aulas es fundamental en estos tiempos.

#### 5. REFERENCIAS BIBLIOGR3FICAS

BUCKINGHAM, D. (2004). Educaci3n en medios: alfabetizaci3n, aprendizaje y cultura contempor3nea. Barcelona. Paid3s.

- DOMINGO & MESA. (1999). Aplicaciones didácticas de las tecnologías de la información y la comunicación. Adahara, Granada.
- DU FOUR, R et al. (2016). Learning by doing. 3 edición. Solution Tree Press.
- FERNÁNDEZ CRUZ & FERNÁNDEZ DÍAZ. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 24(46), 97-105.
- FERNÁNDEZ, M.R., & VALVERDE, J. (2014). Comunidades de práctica: un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar, Revista de Medios de Comunicación y Educación*, 42(11), 97-105.
- GEE. (2007). Good videogames + good learning. Collected essays on videogames, learning and literacy. Nueva York. Peter Lang.
- JENKINS, H. (2010). «He-Man and the Masters of Transmedia». Confessions of an Aca-Fan: The Oficial Weblog of Henry Jenkins. May 21, 2010.
- LACASA, MARTINEZ-BORDA & MENDEZ (2013) Media as practice: narrative and conceptual approach for qualitative data analysis, 1.
- LEE et al. (2011). How to critically evaluate case studies in social work. *Research on social work practice*, 20(6), 682-689.
- MCNIFF. (2013). Action Research: Principles and Practice. Routledge.
- MOREIRA, A. (2004). Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*.
- PÉREZ HEREDIA, D. (2018). Educación transmedia: más allá de la educación mediática. *Revista Digital INESEM*, (157).
- RATNER, C. (2008). Cultural Psychology and qualitative methodology: Scientific and political considerations. *Culture & Psychology*, 14(3), 259-288.
- RINCÓN, O. (2006). Narrativas mediáticas. Editorial Gedisa.
- SCOLARI et al. (2014). Transmedia archaeology: storytelling in the borderlines of science fiction, comics and pulp magazines. Nueva York Palgrave Macmillan.
- SCOLARI. (2013). Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan. Bilbao: Deusto.
- SILVERMAN, D. (2006). Interpreting qualitative data. London: Sage Publications.
- SPINDLER & HAMMOND. (2000). The use of anthropological methods in educational research. *Harvard Educational Review*, 70(1), 39-48.
- TÓJAR, J.C. (2006). Investigación cualitativa. Comprender y actuar. Madrid: La Muralla.
- TOOMELA, A. (2008). Activity Theory is a Dead for methodological thinking in cultural psychology too. *Culture & Psychology*, 14(3), 289-303.
- WILES et al. (2011). Innovation in qualitative research methods: a narrative review. *Qualitative Research*, 11(5), 587-604.



**EDUCACIÓN Y...**  
**ESPACIOS Y METODOLOGÍAS**



## 22. Uso del modelo CCR en la investigación sobre competencia global

*Eva García-Beltrán*  
*Ángeles Bueno Villaverde*  
*Eva Teba Fernández*

### SUMARIO:

1. Introducción. 2. El modelo Creative Classroom Research (CCR). 3. Ejes principales y factores clave. 3.1. Contenidos y currículum. 3.2. Evaluación. 3.3. Prácticas de aprendizaje. 3.4. Prácticas de enseñanza. 3.5. Organización. 3.6. Liderazgo y valores. 3.7. Interconectividad. 3.8. Infraestructuras. 4. Conclusión. 5. Referencias bibliográficas.

### 1. INTRODUCCIÓN

Toda generación se debe enfrentar al desafío de decidir qué capacidades y actitudes son las más necesarias para el contexto en el que sirven y que por tanto son las que se deben infundir a sus jóvenes. En la coyuntura actual, los profundos cambios que se están experimentando en el planeta a nivel económico, digital, demográfico y medioambiental están influyendo en la vida diaria de la gente, y puesto que además esta tendencia no da indicios de que vaya a cambiar en el futuro próximo, parece que el fomento de una capacidad de entendimiento global y cultural debe convertirse en una prioridad.

En este sentido, hay una competencia que destaca y es la llamada competencia global. Esta se define (Boix Mansilla y Jackson, 2013) como la capacidad y disposición para entender y actuar sobre hechos de significado global. En concreto, los alumnos globalmente competentes deben ser capaces de mostrar las siguientes habilidades:

- 1) Investigar el mundo más allá de su entorno más inmediato, contextualizando los problemas significativos y desarrollando un estudio bien enfocado y adecuado a su edad.
- 2) Reconocer las perspectivas de los otros y las suyas propias, articulándolas y explicándolas de forma argumentada y respetuosa.
- 3) Comunicar ideas eficazmente a distintos interlocutores, estableciendo puentes geográficos, lingüísticos, ideológicos y culturales.
- 4) Tomar medidas para mejorar las condiciones, viéndose a sí mismos como actores en el mundo, participando reflexivamente.

## 2. EL MODELO CREATIVE CLASSROOM RESEARCH (CCR)

El modelo Creative Classroom Research (CCR) fue desarrollado por el Joint Research Center de la Comisión Europea en 2012 (Bocconi, Kampylis y Punie, 2012). Se trata de un modelo para el desarrollo de entornos educativos innovadores contando con la potencialidad que aportan las tecnologías de la información y la educación (TIC) como elemento facilitador en las aulas.

No obstante, dada su exhaustiva estructura basada en 8 ejes principales (que a su vez se subdividen en 28 factores clave) constituye, además de su finalidad principal, un modelo muy válido como marco teórico de partida para analizar en profundidad el nivel de innovación de un centro educativo, y de hecho ya se está empleando para desarrollar certificaciones de calidad específicas para el ámbito de la educación.



Figura 1. Ejes principales y factores clave del modelo CCR. Traducción propia

En este artículo se propone una base teórica para justificar la validez del modelo CCR para analizar de forma sistemática hasta qué medida el centro educativo es capaz de fomentar el desarrollo de la competencia global en sus alumnos. Se establecen las conexiones teóricas de cada uno de los ejes principales, así como de los 28 factores clave, con la adquisición de la competencia global en el entorno escolar. Tal como señala Dearthoff (2011), el desarrollo de esta competencia no se logra únicamente a través del diseño del currículum, sino que también es necesario que concurren otros muchos factores que configuran un centro con capacidad de desarrollar la competencia global en sus alumnos.

El presente artículo está estructurado de forma que se presenta cada eje principal y se explica brevemente cómo se puede enfocar a la adquisición de la competencia global. A continuación, se mencionan los factores clave que están relacionados de una forma más directa con dicho apartado, indicando en primer lugar su significado y a continuación cómo se conecta cada uno de ellos de forma teórica con la adquisición de la competencia global.

Es preciso mencionar que, dado el carácter holístico de este modelo, cualquier intervención en uno de los ejes o de los factores clave tiene una repercusión en los demás. Además, y tal como se puede apreciar en el gráfico, cada eje se relaciona de forma directa con una serie de factores clave, pero también de forma más indirecta con otros tantos.

### **3. EJES PRINCIPALES Y FACTORES CLAVE**

#### **3.1. Contenidos y currículum**

A menudo, para intentar fomentar la competencia global en los alumnos, se tiende a incorporar al currículum algunas clases de idiomas o temas de asuntos internacionales. Sin embargo, en ocasiones no hace falta añadir asignaturas, sino que lo importante es integrar una perspectiva globalizada en todo el currículum (Asia Society, 2018).

Boix Mansilla (2016) expone una técnica que puede ser útil para invitar a los alumnos a reflexionar por qué un determinado asunto les afecta, y es preguntarse (a) ¿por qué esto me importa a mí?, (b) ¿por qué le importa a la gente a mi alrededor? y (c) ¿por qué le importa al mundo? Con esta reflexión se establecen conexiones entre lo local y lo global y los alumnos se pueden ubicar en un contexto global.

##### *3.1.1. Fomento de la inteligencia emocional*

La inteligencia emocional es un factor clave para el desarrollo del aprendizaje creativo, ya que permite a los alumnos identificar y gestionar sus emociones, establecer

relaciones positivas y ser capaces de crecer en un mundo caracterizado por su gran complejidad y por estar en constante cambio.

Los individuos globalmente competentes tienen la capacidad para reconocer y respetar las perspectivas de los demás, aunque sean opuestas a la suya propia. Un adecuado desarrollo de la inteligencia emocional, propiciado desde la educación temprana, puede favorecer que los alumnos adquieran la empatía y tolerancia necesaria para aceptar de forma normalizada distintos puntos de vista. La dirección y los docentes deben proporcionar a sus estudiantes experiencias y oportunidades que integren cómo piensan, sienten y se relacionan con los demás. Es decir, debe haber una voluntad específica para ayudar a los estudiantes a obtener experiencias que les preparen para vivir en un contexto cada vez más desafiante a nivel mundial (Chickering & Braskamp, 2009).

### 3.1.2. *Aprendizaje interdisciplinar*

Los materiales deben estar ordenados de una forma temática, independientemente de las materias a las que pertenecen. Ello está relacionado con el concepto de aprendizaje integrado, que permite alcanzar la «conectividad horizontal» de distintas áreas de conocimiento, así como con las metodologías basadas en el aprendizaje por proyectos.

Los individuos globalmente competentes deben ser capaces de manejar conceptos complejos y de establecer conexiones significativas entre distintas disciplinas. El aprendizaje integrado está asociado con el desarrollo de mayores niveles de complejidad mental, pensamiento crítico y analógico, así como capacidad de resolución de problemas complejos (Boix Mansilla, 2008).

### 3.1.3. *Uso de recursos educativos abiertos*

Los recursos educativos abiertos (también conocidos como OER, sus siglas en inglés –*open educational resources*–) se definen como cualquier recurso digital de libre acceso que puede ser usado con fines educativos (Pawlowski, 2012). La UNESCO, a través de la Declaración de París de 2012, remarcó la importancia de los OER y aportó algunas recomendaciones a los gobiernos e instituciones de todo el mundo. El uso de este tipo de contenidos sirve principalmente para complementar el currículum y mantenerlo actualizado.

El uso de los OER implica la implementación de una serie de innovaciones que, aunque sea de forma indirecta, favorecen el desarrollo de la competencia global en los alumnos del centro que los utiliza. Por ejemplo, obliga a asegurar unas infraestructuras de comunicación digital adecuada para poder facilitar el acceso a dichos contenidos. Además, para garantizar la calidad de los mismos, se requiere utilizar

mecanismos de evaluación distintos de los tradicionales. Por otra parte, el acceso al contenido libre va en favor de la inclusión de alumnos con necesidades especiales, así como de los colectivos en riesgo de exclusión social. Asimismo, fomenta la cooperación entre distintas comunidades y requiere la adaptación a distintas lenguas y contextos culturales (Pawlowski, 2012). Todo ello despierta la consciencia de estas diferencias entre los alumnos.

#### 3.1.4. *Actividades significativas*

Las actividades que se propongan a los alumnos deben estar enmarcadas en un contexto real y representar para ellos un desafío, requiriendo un conocimiento previo y la necesidad de poner en práctica sus habilidades de pensamiento para resolverlas, desarrollando así competencias transversales y específicas.

La primera dimensión de la competencia global es la disposición de investigar el mundo. Verónica Boix Mansilla (2016) plantea una serie de estrategias para conseguir atraer la atención del estudiante en cuanto a su disposición para investigar el mundo (la primera dimensión de la competencia global). Ella propone involucrarle mediante preguntas significativas para él, explorar conexiones entre lo local y lo global, e invitarle a buscar información más allá de los contextos familiares.

### 3.2. Evaluación

La evaluación de la competencia global debe tener en cuenta los siguientes aspectos (Reimers, 2013):

- Conocimiento: es preciso evaluar que el alumno conoce hechos básicos sobre asuntos globales y sobre el proceso de la globalización.
- Cuestiones actitudinales: también hay que evaluar las consideraciones sobre uno mismo y los demás en cuanto a su identidad cultural.
- Comportamientos: hay que medir la práctica de la ciudadanía global, tales como la implicación directa en organizaciones.

#### 3.2.1. *Uso de formatos creativos de evaluación*

La evaluación debe realizarse de formas creativas para ser capaz de testar el desempeño de los alumnos mediante actividades complejas en distintos contextos que no pueden adaptarse a los formatos tradicionales.

Darla Deardoff (2011) sugiere que se planifique con antelación qué dimensión de la competencia global se va a evaluar, dado que cada uno de los aspectos que la configuran puede requerir una medición diferente. Además, apunta formatos de evaluación innovadores y adaptados a la competencia global, tales como: los contratos formativos -que involucran al estudiante en la negociación con su profesor sobre los resultados esperados-; los e-portfolios -para recolectar evidencias de los progresos de los alumnos-; la evaluación de la reflexión crítica -ya sea a través de blogs, ensayos, etc.- o evaluar el comportamiento de los alumnos -por ejemplo, entrevistando a la familia de acogida en una estancia en el extranjero-.

### 3.2.2. *Incorporación de la evaluación formativa*

La evaluación solo tiene sentido si permite una reorientación o corrección del trabajo que no responde a los estándares establecidos. Además, se recomienda incorporar formatos variados de evaluación competencial más que de solo meros conocimientos, en los que los alumnos también puedan participar y no solo sea una labor exclusiva del docente.

Para evaluar la competencia global, se debe emplear tanto la evaluación sumativa como la formativa, siendo esta última la que aporta un *feedback* tanto para el alumno como para el profesor. Los formatos más interesantes son aquellos que en sí mismos constituyen actividades que fomentan un conocimiento más amplio y profundo, y que pueden extenderse incluso durante varias semanas (Boix Mansilla & Jackson, 2011). Los resultados del rendimiento se evalúan mediante rúbricas que deben incorporar más detalles además del mero nivel (bajo, medio, alto) sino comentarios sobre el comportamiento en cada uno de los grados (Asia Society, 2018).

### 3.2.3. *Coexistencia del aprendizaje formal y no formal*

No solo se aprende en las aulas, el mundo es un enorme escenario donde se suceden las oportunidades de aprendizaje, que por su espontaneidad y conexión con la realidad frecuentemente suponen aprendizaje experiencial significativo.

A menudo se conecta el concepto de competencia global con el de aprendizaje para toda la vida, ya que los individuos globalmente competentes nunca pueden dar por finalizado su aprendizaje (Barret et al., 2014) y siempre están ávidos de saber más cosas. No en vano, la competencia de «aprender a aprender» es una de las básicas sobre las que descansa, ya que en los contextos cambiantes lo único seguro es que los individuos deberán seguir aprendiendo.



### 3.3. Prácticas de aprendizaje

La competencia global debe ser cultivada mediante pedagogías constructivistas que ponen al alumno en el centro del proceso. Es aconsejable trabajar sobre la base del aprendizaje basado en proyectos y otras metodologías basadas en la investigación. El aprendizaje basado en proyectos es un proceso de resolución de problemas que sigue las mismas fases que el proceso real de innovación: en primer lugar, se formula el problema y se sugieren algunas soluciones preliminares. Posteriormente se revisan las ideas en varios ciclos iterativos, colaborando activamente con otros miembros del equipo. Por último, se comparten los resultados de la solución final (Boss, 2012).

En este proceso, Boss (2012) sugiere que es importante para los alumnos que se fomenten preguntas reales que tengan significado para ellos. Asimismo, es preciso potenciar el trabajo en equipo efectivo, así como estar dispuesto a ampliar el horizonte inicialmente considerado. Además, se recomienda incorporar otras prácticas clave tales como desarrollar la empatía, descubrir la pasión de cada uno, potenciar ideas meritorias, ayudar a los alumnos a decir «no» a proyectos que no son viables o que aún no están maduros y alentar innovaciones de auténtico calado.

#### 3.3.1. *Aprendizaje mediante la exploración*

Los alumnos deben poder explorar conceptos complejos e ideas de manera que puedan establecer relaciones entre cuestiones aparentemente no conectadas, desarrollando así su habilidad de pensamiento crítico.

Los sistemas educativos que potencian la adquisición de la competencia global tienen un enfoque pedagógico centrado en el alumno, relacionado con el constructivismo y el aprendizaje heurístico (Hill, 2012). El aprendizaje por descubrimiento es la forma innata de aprender de los humanos.

#### 3.3.2. *Aprendizaje creativo*

Se debe alentar a los alumnos a crear sus propios materiales y contenidos, ya que ello despierta su imaginación creativa, fomenta la actitud innovadora y favorece el aprendizaje significativo. El marco estadounidense P21 para el Aprendizaje del S. XXI incluye la creatividad como una de las 4 C, junto con la colaboración, el pensamiento crítico y la comunicación (Lai, DiCerbo y Foltz, 2017).

La creatividad, como habilidad para generar ideas novedosas y útiles (Plucker, Beghetto, & Dow, 2004), debe ser fomentada en la escuela para favorecer el pensamiento lateral o divergente.

El fomento del pensamiento creativo es clave en la competencia global ya que resulta fundamental en la fase de desarrollar soluciones imaginativas para los problemas detectados. Además, la investigación indica que el desarrollo de la creatividad contribuye a reducir en los alumnos el pensamiento estereotipado, ya que ampliar las opciones consideradas lleva a pensar fuera de las estructuras tradicionales y a enfocar las situaciones desde perspectivas innovadoras (Lai et al., 2017).

### 3.3.3. *Aprendizaje a través del juego*

El juego, tanto físico como mental, es un componente esencial para conseguir involucrar a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

En cuanto al desarrollo de la competencia global, el juego tiene un papel muy importante para fomentar la colaboración y la resolución conjunta de problemas. Implica la necesidad de jugar siguiendo unas reglas y colaborar dentro de un equipo, aprendiendo unos de otros, ayuda a los alumnos a trabajar conjuntamente con sus compañeros para encontrar soluciones (Asia Society, 2018, Shapiro, 2018).

### 3.3.5. *Fomento del aprendizaje autorregulado*

Las escuelas deben asegurarse de que los alumnos adquieren habilidades de autorregulación que les permitan responsabilizarse de su propio aprendizaje, haciéndoles conscientes de la necesidad de establecer sus propias metas, y fomentando la reflexión y la metacognición.

El individuo globalmente competente debe ser capaz de seguir aprendiendo durante toda su vida. La Comisión Europea estableció en 2006 la competencia de «aprender a aprender» como una de las ocho competencias clave para el aprendizaje para toda la vida. Black, McCormick, James y Pedder (2006) la relacionan con la capacidad de juzgar el propio conocimiento sobre un determinado aspecto, así como con los mecanismos de autorregulación para planificar y evaluar el propio aprendizaje.

### 3.3.6. *Aprendizaje personalizado*

El aprendizaje siempre debe estar centrado en el estudiante y en sus características y necesidades individualizadas. Tanto los contenidos como la metodología deben ser adaptados en todo momento para despertar su motivación y acomodarse a su estilo de aprendizaje.

Los individuos globalmente competentes se caracterizan por ser capaces de relacionarse fluidamente dentro de grupos heterogéneos, con miembros de distintos orígenes.

El aprendizaje personalizado es el recurso idóneo para lograr estrategias pedagógicas efectivas dentro de grupos heterogéneos. En estos contextos, resulta fundamental el apoyo de las herramientas TIC para responder a las necesidades específicas de cada individuo. El aprendizaje personalizado favorece la integración de los alumnos inmigrantes y la superación de barreras lingüísticas al poder adaptarse a los distintos entornos y niveles de partida, por lo que se reduce el riesgo de exclusión (Redecker et al., 2011).

### 3.3.7. *Fomento de la colaboración entre iguales*

Se debe alentar la colaboración entre los alumnos para la resolución de tareas, ya que el proceso de aprendizaje se enriquece. Además, el considerar los puntos de vista de los demás favorece la consecución de soluciones más creativas.

La colaboración es un elemento básico para el desarrollo de la competencia global, ya que exige el reconocimiento de las perspectivas de los otros, coordinar las ideas propias y los procesos de solución de problemas con los de los colaboradores, forjar consensos y usar estrategias de negociación para resolver conflictos. Como se ha mencionado anteriormente, la colaboración es una de las 4 C para el desarrollo de las habilidades necesarias para el siglo XXI, junto con la creatividad, pensamiento crítico y la comunicación (Lai et al., 2017).

## 3.4. **Prácticas de enseñanza**

Los profesores deben estar preparados para ayudar a potenciar en los alumnos la competencia global. Deben tener un profundo deseo por aprender, han viajado y conocen otros idiomas y culturas, son abiertos, creativos, ven la diversidad como un activo. No se conforman con los materiales tradicionales y buscan otros recursos en múltiples fuentes. Son flexibles, arriesgan para mejorar, dejan que los alumnos tomen la iniciativa. Están al día de las tendencias globales, entienden las conexiones de su área con la vida real y saben cómo hacerla relevante para sus alumnos. Están comprometidos con la igualdad y se comprometen con el éxito de todos y cada uno de sus alumnos, asegurándose de que obtienen el conocimiento, las habilidades y los valores para prepararse para el entorno global (Asia Society, 2008).

Además, estos profesores necesitan oportunidades para seguir formándose, sobre todo en estudios globales para aumentar su conocimiento y ser capaces de enseñar sobre las dimensiones globales de las áreas del currículo. También pueden beneficiarse de la incorporación de nuevos enfoques a partir de la educación comparada, conociendo buenas prácticas aplicadas en otros países. Y, sobre todo, necesitan viajar para mejorar su competencia en idiomas, ampliar su entendimiento de otras culturas y conocer las prácticas de otros colegas y centros (West, 2012).

### 3.4.1. *Potenciar las habilidades transversales*

Las habilidades transversales (*soft skills*) son aquellas que se ponen en práctica en multitud de contextos, independientemente de la disciplina académica, y hacen referencia a capacidades tales como la resolución de problemas, la colaboración, la comunicación efectiva o la conciencia cultural. Dominar estas habilidades facilita la comprensión y la adquisición de las competencias específicas.

La competencia global, como compendio a su vez de muchas otras competencias, implica la necesidad de ser capaz de dominar las competencias transversales como medio para entender, analizar, comunicar y tomar acción en las situaciones que así lo requieran. Por ejemplo, Ian Hill (2012) define mentalidad internacional –un concepto íntimamente relacionado con la competencia global– como la unión del conocimiento sobre asuntos globales y su interdependencia, sobre diferencias culturales y las habilidades de pensamiento crítico para analizar y proponer soluciones.

### 3.4.2. *Apoyo sobre las fortalezas y preferencias individuales*

Los profesores deben conocer profundamente a sus alumnos, de manera que sean capaces de aprovechar sus intereses y talentos como vía de motivación para desarrollar en ellos el aprendizaje creativo. Para ello deben contemplar a sus alumnos como individuos únicos y tener en cuenta sus entornos, su cultura, sus sueños, así como sus habilidades y conocimientos previos.

Para el desarrollo de la competencia global, los alumnos deben participar activamente en su aprendizaje y tener la oportunidad y el tiempo necesario para reflexionar (Asia Society, 2018). La motivación es el elemento básico para lograr un aprendizaje significativo, para poder ir más allá de la simple memorización de datos y poder lograr una verdadera adquisición competencial.

### 3.4.3. *Fomento de las inteligencias múltiples y los distintos estilos de aprendizaje*

Se debe tener en cuenta el hecho de que existen distintos estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples entre los alumnos. Ello se debe desarrollar a través de distintas estrategias de enseñanza, soportes diferentes de contenidos, etc.

Un concepto central para la competencia global es que los alumnos asimilen que la perspectiva propia no es la única existente ni la más válida. Aprender con la conciencia de que cada individuo tiene distintos talentos y potencialidades (Gardner, 1999) ayuda a lograr este objetivo.

#### 3.4.4. *Fomento del pensamiento interdisciplinar*

Los profesores deben fomentar en sus alumnos los procesos de pensamiento transversales comunes a distintas disciplinas de conocimiento. Asimismo, deben saber descubrir y potenciar en ellos distintos talentos, tanto científico como artístico, aspirando siempre al concepto de polimatía, que es poseer conocimiento y sabiduría de diversas disciplinas.

Los estudiantes globalmente competentes deben ser capaces de investigar el mundo e identificar cuestiones de calado, ya sea local o global, analizar las situaciones que se encuentran y llegar a soluciones que tengan un impacto positivo. Ello debe ser afrontado con un enfoque de pensamiento amplio y que contemple todos los factores, independientemente de la disciplina a la que pertenezcan. Boix Mansilla (2005) define la comprensión interdisciplinar como la capacidad para integrar conocimiento y modos de pensar de varias disciplinas para obtener un avance cognitivo que habría sido muy improbable conseguir desde un enfoque disciplinar sencillo.

### 3.5. Organización

El primer paso para que la organización pueda reenfocar la escuela hacia la competencia global es designar un individuo o un equipo que supervise y lidere dicho proceso (Asia Society, 2018). Esta figura, en primer lugar, deberá analizar las motivaciones que llevan a tomar esta decisión. Más que el tipo de escuela que se quiere crear, deberá preguntarse qué tipo de mundo quieren que los alumnos puedan construir, definiendo de esta manera una visión a largo plazo. Esta visión deberá configurar las decisiones sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que se pretende que adquieran los alumnos, y construir así un perfil del estudiante, tal como hace el International Baccalaureate.

En segundo lugar, es preciso determinar cuáles de estas características se están desarrollando ya y sobre cuáles es preciso trabajar, añadiendo un enfoque global. Es muy posible que se identifiquen prácticas que ya fomenten la competencia global, y se decida apoyarlas, profundizar en ellas, escalarlas, además de integrarlas en el currículum ya existente (Reimers, 2009).

#### 3.5.1. *Servicios innovadores y renovados*

En este aspecto, se hace referencia al apoyo de la tecnología para proveer a los entornos de aprendizaje de servicios nuevos o mejorar los existentes.

Los centros educativos deben ser también globalmente competentes, replanteándose la realidad establecida tal como la conocen y buscando alternativas de mejora continua en sus propios procesos. Los centros tienen un amplio margen de mejora en

este aspecto. Pueden potenciar iniciativas piloto tales como innovaciones en su oferta académica sobre lenguas y asuntos internacionales, así como estancias en el extranjero e intercambios virtuales. Asimismo, pueden fomentar la reflexión de los principales agentes involucrados y hacer *benchmarking* de las mejores prácticas en sus comunidades y escuelas de referencia (Asia Society, 2018).

### 3.5.2. Horarios innovadores

Los horarios deben estar al servicio del aprendizaje creativo, ofreciendo flexibilidad, adaptabilidad tanto a los profesores como a los alumnos.

Una adecuada distribución del tiempo en el centro educativo es un recurso tradicionalmente poco aprovechado pero que representa un gran potencial. Puede traducirse en un uso mucho más efectivo del tiempo, el espacio y los recursos, tanto humanos como materiales, así como una mejora del clima educacional (Canady y Rettig, 1995). La fragmentación excesiva del tiempo de enseñanza, y la desconexión que provoca entre las distintas materias, puede ser solucionada con un diseño más racional de los horarios que desemboque en un aprendizaje más integrado y por tanto un mejor desarrollo competencial.

### 3.5.3. Control de la calidad

Se debe establecer un marco claro de calidad, cuyos estándares sean conocidos y accesibles para todos los miembros de la comunidad educativa. Su objetivo debe ser supervisar la calidad de la enseñanza y potenciarla en todo lo que tiene que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la evaluación. El sistema CCR proporciona una autoevaluación interna de la calidad del centro.

En el diseño de un curriculum enfocado hacia la adquisición de la competencia global, es imprescindible desarrollar un plan que tenga en cuenta los recursos necesarios, así como la formación que requieren los profesores para impartirlo. Ello se debe coordinar con una estrategia de desarrollo profesional, que incluya oportunidades de planificación conjunta y de colaboración para aprovechar sinergias. Una vez que todos estos elementos están en marcha, deben ser evaluados y revisados regularmente dentro de un plan de calidad y mejora continua (Asia Society, 2018).

## 3.6. Liderazgo y valores

En términos de desarrollo de la competencia global, el liderazgo y la construcción de valores sólidos y bien enfocados pueden promover la educación global con ver-

dadero éxito. El papel más efectivo de los líderes de un centro debe ser apoyar a la organización desde su base (Reimers, 2009). En la actual era, la concepción óptima de un líder lo sitúa en el centro de un círculo en lugar de en lo más alto de una pirámide, haciendo de facilitador más que de gobernante. En entornos de aprendizaje modernos, globales y digitales, la función del director puede ser la de crear oportunidades para que los estudiantes usen sus conocimientos en la sociedad y en el mundo, y exponerles a una amplia gama de profesores tanto dentro como fuera de la escuela. En conclusión, el liderazgo centrado en la enseñanza y el aprendizaje es fundamental para el éxito futuro de las escuelas (Asia Society, 2012).

### 3.6.1. *Inclusión social e igualdad*

La educación debe ser un medio de lucha contra la desigualdad social, de manera que se asegure que todos los estudiantes, cualquiera que sea su procedencia o sus capacidades intelectuales, tengan las mismas oportunidades y puedan acceder a una educación de calidad.

La competencia global implica la sensibilidad para ser consciente de que no puede haber progreso si no todas las capas de la sociedad pueden participar de él. El avance debe ser común y homogéneo y no es aceptable el desarrollo y la creación de riqueza sin que le acompañen medidas de redistribución que evite la exclusión de miembros de la sociedad. Los jóvenes que desarrollan la competencia global están más capacitados para construir sociedades más justas, pacíficas, sostenibles e inclusivas a través de sus decisiones y sus acciones (Ramos y Schleicher, 2016).

### 3.6.2. *Fomento del emprendimiento social*

En 2015, el Parlamento Europeo definió el emprendimiento social como aquellas iniciativas empresariales cuyo objetivo es generar un impacto significativo sobre la sociedad, el medio ambiente y la comunidad local. Se trata de alentar en los alumnos las iniciativas que buscan productos y servicios diseñados para la comunidad.

Los alumnos competentes globalmente tendrán una mayor conciencia y sensibilidad social (Boix Mansilla y Gardner, 2007), y serán capaces de identificar problemas para los que tomarán cauces de acción que persigan el bien común de toda la comunidad, ya sea en el ámbito local o global. El aprendizaje-servicio es una buena metodología para ensayar el emprendimiento social. Se trata de participar en una actividad organizada desde la escuela y enfocada a obtener un beneficio que redunde en sus respectivas comunidades locales. Es un aprendizaje vivencial y significativo que se desarrolla en un contexto de la vida real (Asia Society, 2018).

### 3.6.3. Implementación del liderazgo innovador

El liderazgo de una institución educativa debe estar regido siempre centrado en el aprendizaje de los alumnos, poniendo al servicio de este toda una estructura que debe ser flexible y orientada al beneficio de estos. La dirección debe fomentar una cultura de empresa que fomente la innovación y mejora continua de todos los procesos.

La investigación muestra que el liderazgo tiene un gran impacto sobre el rendimiento de los alumnos, llegando a explicar el 27% del mismo. Para ser capaces de desarrollar en los alumnos la competencia global, la dirección debe participar de la misma, yendo más allá de la gestión tradicional y mostrando la actitud necesaria para avanzar en el nuevo contexto de un centro educativo moderno (Wilson y Ortega, 2013).

## 3.7. Interconectividad

La interconectividad es la piedra angular sobre la que descansa el fenómeno de la globalización, e íntimamente relacionada con éste se encuentra la tecnología como elemento facilitador. Reimers et al. (2016) señalan lo beneficiosas que resultan las colaboraciones entre estudiantes de distintos países a la hora de desarrollar la competencia global. Algunos ejemplos que lo ilustran son iniciativas como iEarn, una organización que opera en 140 países y que conecta más de treinta mil escuelas en proyectos de colaboración para estudiantes y profesores; o GlobalEd, una plataforma que permite realizar simulaciones sobre situaciones del mundo real, planteando problemas que deben solucionarse y que aprovecha la tecnología para conectar estudiantes de distintos lugares y permitirles trabajar colaborativamente.

### 3.7.1. Eventos formativos

Los eventos formativos pueden constituir una muy interesante fuente de aprendizaje creativo, ya que se suelen desarrollar en contextos distintos a los habituales y conectan directamente con el mundo real. Este tipo de eventos pueden ser presenciales, online y semipresenciales.

Todas las iniciativas que tengan que ver con aprendizaje en contextos del mundo real refuerza el contacto de los alumnos con los asuntos que deben atraer su atención. En el ámbito de los eventos formativos destacan los MOOC (siglas en inglés de *Massive Open Online Courses*), una modalidad muy frecuente de educación fuera del aula. Carbonell (2017) describe varios modelos: el primero de ellos sigue la misma estructura de los cursos tradicionales, tanto en su organización



como en la evaluación. El segundo modelo lo constituyen los MOOC que siguen una filosofía de aprendizaje conectivista, donde los alumnos se benefician del intercambio de información y la interacción intensa que facilita la tecnología. El tercero pone el énfasis en la resolución de tareas por parte del alumno. Desde el punto de vista de la adquisición de la competencia global, los modelos segundo y tercero suponen una gran oportunidad.

### 3.7.2. Estimulación a través de las redes sociales

Las redes sociales juegan un papel novedoso dentro del contexto educativo, ampliando las posibilidades de conexión de los miembros de la comunidad educativa entre sí y con otros agentes que pueden ampliar las oportunidades de aprendizaje.

Las redes sociales son uno de los elementos que permiten reducir las distancias en el mundo y favorecer el contexto global. Ser capaz de dominar su uso y estar ampliamente familiarizados con ellas, no solo en un contexto lúdico sino también educativo, permite a los alumnos obtener el máximo rendimiento de este recurso. Tal como señala Hernández Calvo (2016), las escuelas más innovadoras pueden compartir fotos y vídeos de sus experiencias de aprendizaje a través de las redes sociales, así como mantenerse en contacto con sus antiguos alumnos y establecer alianzas con otras escuelas del mundo para intercambiar buenas prácticas y experiencias de intercambio académico enriquecedor para ambas partes.

### 3.7.3. Trabajo con contextos y actores del mundo real

Interactuar de forma habitual con elementos no meramente escolares permite a los estudiantes hacer una conexión real con las situaciones que se van a encontrar una vez dejen la escuela. La interacción con contextos reales incrementa la capacidad de los estudiantes de manejar situaciones no controladas con personas de distintos entornos y culturas.

En el ámbito de la competencia global, es muy recomendable recurrir a situaciones y ejemplos de la vida real para conseguir que los alumnos conecten con la realidad en todos los niveles formativos. Algunas buenas prácticas pueden ser ver las noticias en clase y comentarlas posteriormente de forma reflexiva (Boix Mansilla, 2016). También se puede proponer a los estudiantes que investiguen el origen de la producción transnacional de un objeto familiar para ellos (un iPad o unas zapatillas Reebok) y reflexionar sobre el impacto socioeconómico de estos procesos (Boix Mansilla y Gardner, 2007).

### 3.8. Infraestructuras

Disponer de unas infraestructuras adecuadas, tanto en lo físico como en lo virtual, es imprescindible para asegurar un espacio de aprendizaje óptimo, así como para garantizar el acceso a Internet.

Internet proporciona un marco para el desarrollo del conocimiento y de las habilidades del siglo XXI en los alumnos. El acceso a innumerables fuentes de información, muchas de las cuales proporcionan datos no fiables, proporciona a los estudiantes la oportunidad de aprender a evaluar la calidad y fiabilidad de dichas fuentes. Les da la oportunidad de practicar el filtrado de información de las fuentes no confiables y de sintetizar la abundante información obtenida de fuentes legítimas. Una vez que los alumnos saben discriminar cuál es la información confiable, pueden usar Internet como una fuente de referencia de innumerables maneras (Saavedra y Opfer, 2012).

#### 3.8.1. *Reorganización del espacio*

El uso de los espacios como un recurso pedagógico está relacionado con el concepto del aprendizaje integrado, así como con el hecho de que no todo el aprendizaje se realiza en el aula, sino también en contextos informales.

Si la creatividad se ve reforzada por estructuras, espacios y situaciones que contribuyen a establecer conexiones dentro de las materias del currículum, se consigue mejorar la capacidad de los estudiantes de aplicar el conocimiento de forma flexible, además de su habilidad para emplear otros recursos informales de aprendizaje (Burke, 2007). Ello ayuda a los alumnos a conectar con la idea de que el aprendizaje es un proceso que no termina nunca, un viaje que continúa incluso cuando abandonen las aulas y que, si quieren ser globalmente competentes, deberán continuar por el resto de sus vidas.

#### 3.8.2. *Optimización de las infraestructuras TIC*

Las infraestructuras TIC deben funcionar a buen rendimiento y proporcionar una adecuada conectividad para acceder a servicios on-line y contenido multimedia orientados a la enseñanza.

La competencia global tiene una de sus bases en la interconexión que se vive en el mundo actual y para ello es imprescindible poder disponer de tecnologías de la información y la comunicación con un rendimiento óptimo, así como que los alumnos sepan manejarlas de una manera fluida. Los recursos tecnológicos son un gran modo de conectar a los estudiantes con sus pares en otras partes del mundo. Las ins-

tituciones pueden incentivar el uso de fuentes de información de todo el mundo, ayudar a los docentes a participar en colaboraciones internacionales entre clases, ampliar las oportunidades para que los estudiantes puedan cursar programas online de idiomas y de asuntos internacionales, y promover proyectos internacionales creados por estudiantes en la web (Boix Mansilla y Jackson, 2011).

#### 4. CONCLUSIÓN

Educar a los alumnos en competencia global supone ciertamente un desafío, que además no puede ser pospuesto. Sin embargo, no es una tarea que requiera de grandes recursos ni de docentes con capacidades extraordinarias. Se trata más bien de ser capaces de aprovechar la oportunidad de desarrollar una cultura organizacional en el que la competencia global se sitúe en el centro de la práctica educativa y educar a los alumnos en la responsabilidad de tomar acción en los asuntos que afectan su mundo en el día a día (OCDE, 2018).

#### 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASIA SOCIETY (2008). *Going global: Preparing our students for an interconnected world*. Nueva York: OCDE.
- ASIA SOCIETY (2018). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. Nueva York: OCDE.
- BARRETT, M., BYRAM, M., LÁZÁR, I., MOMPOINT-GAILLARD, P. & PHILIPPOU, S. (2014). *Developing Intercultural Competence through Education*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- BLACK, P., MCCORMICK, R., JAMES, M., & PEDDER, D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: A theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21(02), 119-132.
- BOCCONI, S., KAMPYLIS, P.G., & PUNIE, Y. (2012). *Innovating learning: Key elements for developing creative classrooms in Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- BOIX MANSILLA, V. (2005). Assessing student work at disciplinary crossroads. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 37(1), 14-21.
- BOIX MANSILLA, V. (2008). Integrative learning: Setting the stage for a pedagogy of the contemporary. *Peer Review*, 10(4), 31.
- BOIX MANSILLA, V. (2016). How to Be a Global Thinker. *Educational Leadership*, 74(4), 10-16.
- BOIX MANSILLA, V. & GARDNER, H. (2007). From teaching globalization to nurturing global consciousness. En Suárez-Orozco, M. (Ed.) *Learning in the global era: Inter-*

- national perspectives on globalization and education*, (pp. 47-66). Los Angeles: University of California Press.
- BOIX-MANSILLA, V., & JACKSON, A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our students to engage the world*. Nueva York: Asia Society y Council of Chief State School Officers.
- BOIX MANSILLA, V. & JACKSON, A. (2013). Educating for Global Competence: Learning redefined for an interconnected world. En Jacobs, H. *Mastering Global Literacy. Contemporary Perspectives* (5-27). Nueva York: Solution Tree.
- Boss, S. (2012). *Bringing innovation to school: Empowering students to thrive in a changing world*. Bloomington, EEUU: Solution Tree Press.
- BURKE, C. (2007). Inspiring spaces: creating creative classrooms. *Curriculum briefing*, 5(2), 35-39.
- CANADY, R. L., & RETTIG, M. D. (1995). The power of innovative scheduling. *Educational leadership*, 53, 4-4.
- CARBONELL, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- CHICKERING, A., & BRASKAMP, L. A. (2009). Developing a global perspective for personal and social responsibility. *Peer review*, 11(4), 27.
- DEARDORFF, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New directions for institutional research*, 2011(149), 65-79.
- GARDNER, H. (1999): *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.
- HERNÁNDEZ CALVO, A. (2016). *Viaje a la escuela del siglo XXI: Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid, España: Fundación Telefónica.
- HILL, I. (2012). Evolution of education for international mindedness. *Journal of Research in International Education*, 11(3), 245-261.
- LAI, E., DICERBO, K., & FOLTZ, P. (2017). *Skills for Today: What We Know about Teaching and Assessing*. Collaboration. London: Pearson.
- PAWLOWSKI, J. M., & HOEL, T. (2012). Towards a global policy for open educational resources: The Paris OER declaration and its Implications. White Paper, Version 0.2, Jyväskylä, Finland.
- PLUCKER, J. A., BEGHETTO, R. A., & DOW, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96.
- RAMOS, G. & SCHLEICHER, A. (2016). *Global competency for an inclusive world*. Francia: OCDE.
- REDECKER, C., LEIS, M., LEENDERTSE, M., PUNIE, Y., GIJSBERS, G., KIRSCHNER, P., et al. (2011). *The Future of Learning: Preparing for Change*. Sevilla: European Commission - Joint Research Center - Institute for Prospective Technological Studies.
- REIMERS, F. M. (2009). Leading for global competency. *Educational Leadership*, 67(1), 1-7.

- REIMERS, F. M. (2013). Assessing Global Education: an Opportunity for the OECD.
- REIMERS, F., CHOPRA, V., CHUNG, C. K., HIGDON, J., & O'DONNELL, E. B. (2016). *Empowering global citizens: A world course*, North Charleston, EEUU: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- SAAVEDRA, R. A., & OPFER, D. V. (2012). *Teaching and learning 21st century skills: Lessons from the learning sciences*. Asia Society report—Partnership for global learning. Santa Monica: RAND Corporation.
- SHAPIRO, J. (2018). *Digital Play for Global Citizens*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- WEST, C. (2012). *Toward globally competent pedagogy*. Washington: National Association of Foreign Student Advisors (NAFSA).
- WILSON, D., & ORTEGA, J. (2013). *Learning that Matters. A review of the Research on the Qualities of School Leadership Behaviors that Support Student Learning*. Cambridge, Massachusetts: Project Zero, Harvard Graduate School of Education.



# 23. Modelo de proyecto de innovación educativa para el desarrollo integral de un centro educativo

*Jesús Torres*  
*Gisela Cebrián*  
*Ángeles Bueno*

## SUMARIO:

1. Introducción. 2. Modelos de gestión del cambio. 3. Objetivos. 4. Planes de actuación y temporalización. 5. Seguimiento y evaluación del proyecto: indicadores de logro. 6. Resultados y conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo presentar un proyecto de innovación para la implantación de la metodología de aprendizaje por proyectos en la etapa de infantil del Colegio Diocesano Stmo. Cristo de la Sangre de Torrijos (Toledo), como paso previo para un posterior cambio metodológico general a todas las etapas educativas.

En este proyecto de innovación se quiere dar una visión del liderazgo de un proyecto pedagógico en el marco de un centro privado concertado, en el contexto de la legislación vigente y siempre sin olvidar el carácter propio del centro.

Al hablar de educación hoy tenemos que tener muy presentes las indicaciones de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, de la UNESCO, conocido como Informe Delors (1996). En este informe se indica que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, «aprender a conocer», «aprender a hacer», «aprender a vivir juntos» y «aprender a ser».

La tarea como educadores, bien desde las funciones directivas o bien desde la docencia directa, es conseguir integrar estos cuatro pilares, e intentar realizar en los alumnos, principales protagonistas de todo este proceso, lo marcado en el artículo 2 sobre los fines de la educación de la ley Orgánica de Educación del 3 de mayo de 2006 (LOE, 2006), «el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos... con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad». Estos objetivos están en consonancia con el objetivo general del Proyecto Educativo de Centro (Colegio Stmo. de la Sangre, 2016<sup>a</sup>, p. 2) que señala como objetivo prioritario de la institución «desarrollar una formación humana y cristiana para que los alumnos puedan realizar en sí mismos la síntesis de fe y cultura, y así, prepararse para ser personas activas en la construcción de una sociedad basada en el amor, resaltando como valores la verdad, la justicia, la libertad y la paz».

Si seguimos las indicaciones de Isaacs (2004) tendremos que prestar especial atención a la manera de comprender la realidad educativa ya que esta condiciona la dirección y el liderazgo, así como las relaciones con las familias. Por esto si tenemos medianamente claro qué quiere nuestra institución educativa, reflejado en sus documentos programáticos tendremos claro hacia dónde tiene que tender nuestro proyecto de innovación.

Para elaborar el plan de innovación metodológica se tiene que contar con el personal docente del centro y entender toda la organización como una organización que aprende (Garín, 2000) o una escuela que aprende (Santos Guerra, 2012). Por lo tanto, se hace necesario conocer qué se entiende por una organización que aprende.

Así, Gairín (2000, p. 73) indica que

las organizaciones aprenden cuando la ejecución de las tareas que sus miembros ejecutan individual o colectivamente mejora constantemente ya sea porque los procedimientos internos se mejoran y/o porque la interrelación entre los objetivos, los recursos y el sistema relacional se hace, a nivel organizativo menos disfuncional.

Ante esta definición de organización que aprende se pueden concretar algunas características comunes a este tipo de organizaciones. Seguiremos las características propuestas por Simons (2000):

- Existe una cultura hacia la tarea coexistiendo con una cultura de aprendizaje.
- Se favorece la prevalencia de normas y valores tanto como la implementación de innovaciones.
- El trabajo se organiza en torno al proceso de trabajo.
- Los equipos multidimensionales conforman la estructura de la organización.



- Existe una atmósfera de cooperación entre departamentos que «tienen muros flexibles».
- Se delega en los empleados, en una organización donde prevalece la descentralización, con un equilibrio entre experimentación y seguridad.
- Existe una estrategia organizacional clara que puede, sin embargo, cambiarse fácilmente cuando se necesita.
- Se valora y se desarrolla el liderazgo del cambio y del aprendizaje.
- Existe un amplio sistema de información - feedback de fácil accesibilidad para todos los implicados.

Al tener clara la definición y las características de una organización que aprende podemos concluir que nuestro centro educativo aprenderá si avanza con respecto a lo que hacía anteriormente. Para ello diseñaremos nuestro proyecto de implantación de la nueva metodología.

Con este objetivo desde la dirección titular del centro se encomienda la tarea de implantar una nueva metodología en la etapa de Educación Infantil, para en años venideros ir asimilando este cambio metodológico en el resto de las etapas educativas del centro. Con esta tarea encomendada por la titularidad, y teniendo presente las recomendaciones del informe Delors, antes mencionado, se comienza un estudio sobre las necesidades del centro, realizando un análisis de diagnóstico para detectar las debilidades y fortalezas del centro, así como las expectativas que tiene la comunidad educativa.

### **1.1. Contextualización del centro educativo**

El centro educativo del estudio en la actualidad cuenta con 1190 alumnos, siendo concertado desde 3 años hasta 4º de ESO. El Centro cuenta con tres líneas en todos los cursos. Es decir, Educación Infantil cuenta con 9 aulas y 225 alumnos, Educación Primaria cuenta con 18 aulas y 486 alumnos, Educación Secundaria 12 aulas y 384 alumnos, mientras que Bachillerato tiene 95 alumnos. La parte de Bachillerato es privada teniendo tres tipos de Bachillerato, siendo el único centro privado de la zona en impartir el Bachillerato de Artes.

El Claustro de profesores dirigido por el Director Titular está compuesto por 67 docentes divididos en 9 profesores de Educación Infantil, 28 profesores de Educación Primaria y 26 docentes de Secundaria y Bachillerato más 4 profesores asignados al departamento de Orientación.

El centro cuenta con diverso personal no docente que trabajan en las diversas tareas necesarias para el buen funcionamiento del Centro Educativo. Hay personal que pertenece a la plantilla del propio centro educativo y otros puestos están derivados a empresas de servicios que ponen su propio personal en el centro.

## 2. MODELO DE GESTIÓN DEL CAMBIO

Dentro de los diversos modelos de gestión de cambios el más aplicable al mundo educativo es el propuesto por Kotter (1995). Propone ocho fases para la transformación de las organizaciones y alcanzar el éxito:

1. Crear el sentido de urgencia para que ocurra el cambio y ayude a despertar la motivación inicial para lograr un movimiento por medio de un diálogo honesto y convincente.
2. Formar una poderosa coalición, es decir, convencer a la gente de que el cambio es necesario, lo que implica un fuerte liderazgo y soporte dentro de la organización.
3. Crear una visión para el cambio que la gente pueda entender y recordar fácilmente.
4. Comunicar la visión. Es necesario hablar de la visión cada vez que se pueda para mantenerla fresca en la mente de todos.
5. Eliminar los obstáculos. Al poner en marcha la estructura para el cambio, se deben comprobar constantemente las barreras que existan y pasar a eliminar los obstáculos encontrados en el camino.
6. Asegurar triunfos a corto plazo. Nada motiva más que el éxito.
7. Construir sobre el cambio. Las victorias tempranas son solo el comienzo de lo que se necesita hacer para lograr los cambios a largo plazo.
8. Anclar el cambio en la cultura de la empresa. Por último, para lograr que cualquier cambio quede arraigado, este debe formar parte del núcleo de la organización.

Lo interesante del modelo propuesto por Kotter es que se puede aplicar a cualquier organización, por lo que es fácilmente adaptable a los centros educativos. Basándonos en estos 8 pasos para la organización del cambio el centro ha decidido crear un proyecto de innovación orientado hacia los cuatro pilares del Informe Delors, «aprender a conocer», «aprender a hacer», «aprender a vivir juntos» y «aprender a ser».

Tabla 1. *Etapas del proyecto de innovación*

<b>ETAPAS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN COLEGIO STMO. CRISTO DE LA SANGRE</b>			
<b>1</b>	<b>Crear urgencia</b>	Realizar un análisis del centro recogiendo las características organizacionales y sus debilidades y fortalezas (DAFO)	<i>Análisis del Centro</i>
<b>2</b>	<b>Formar coalición</b>	El equipo directivo será quien tenga que realizar las funciones de liderazgo y trabajará en equipo con el resto del profesorado.	<i>Introducción Plan de Desarrollo</i>
<b>3</b>	<b>Crear una visión para el cambio</b>	Tras el análisis y formado el equipo del cambio se determinará el objetivo prioritario del Plan de Desarrollo Profesional.	<i>Identificación de una necesidad individual/grupal</i>
<b>4</b>	<b>Comunicar la visión</b>	Determinado el objetivo se comunicará a todos los miembros de la comunidad educativa.	<i>Protocolo de actuación</i>
<b>5</b>	<b>Eliminar los obstáculos</b>	Realizar una evaluación continua y formativa del Plan de desarrollo Profesional, para ir adaptando y reorientando lo que fuese necesario.	<i>Plan de evaluación</i>
<b>6</b>	<b>Triunfos a corto plazo</b>	El reconocimiento de todo esfuerzo debe ser constante por parte de todos los miembros hacia todos.	<i>Comunicación</i>
<b>7</b>	<b>Construir sobre el cambio</b>	Por medio de la evaluación, además de ir adaptando y reorientando lo necesario, debemos ir planteando nuevos retos que nos ayuden a alcanzar nuestro objetivo final.	<i>Plan de evaluación</i>
<b>8</b>	<b>Anclar el cambio en el centro</b>	La consecución del objetivo prioritario del Plan debe servir como acicate hacia una mejora continuada.	<i>Futuros Planes de Desarrollo</i>

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al tipo de liderazgo en los colegios privados se muestran dos tipos claramente diferenciados y al mismo tiempo, íntimamente unidos: el liderazgo transformacional y el compartido (Pozo, Miró, Horch y Cortacans, 2016). Según estas auto-

ras el líder educativo es aquel que no solo lleva el timón para cambiar de rumbo o el que es capaz de dar respuestas creativas, sino que es capaz de modificar las preguntas para generar una nueva situación. Todo ese perfil del líder educativo tiene como reflejo la mejora del personal docente que incide de manera clara sobre el rendimiento académico de los alumnos (Marina, 2015).

A la hora de plantear los objetivos del proyecto se pretende responder a la pregunta ¿qué colegio se quiere?

Integrado e integrador.

Participativo.

Alumnos y alumnas como eje del centro educativo.

Abierto a la realidad local y autonómica.

Formación religiosa acorde a las líneas pedagógicas del centro.

Solidario.

### 3. OBJETIVOS

Este proyecto de innovación basado en la implementación de un proyecto de innovación metodológica nace como consecuencia de la necesidad de crear un proceso de mejora basado en la innovación pedagógica siempre teniendo a los alumnos en el centro de nuestra misión, por eso el objetivo principal de este proyecto es:

- Lograr que nuestros alumnos sean más felices, responsables y activos, al hacerlos protagonistas de su propio proceso de educación, para que sean agentes de cambio en la nueva sociedad.

Este objetivo general estaría articulado por una serie de objetivos específicos que tratarían cada una de las áreas de mejora propuesta en el punto anterior. Así nos marcamos como objetivos específicos de este proyecto de dirección los siguientes:

#### 3.1. Área de liderazgo pedagógico

Conectar la escuela con la realidad del entorno de manera que nuestros alumnos conozcan las necesidades y los problemas de la comunidad en la que viven. Esto nos permite dar un sentido realista a nuestros contenidos y puede ser una fuente de motivación para nuestros alumnos ya que se enfrentan desde pequeños a la realidad más cercana.

Impulsar las medidas curriculares necesarias para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

### **3.2. Área de formación del profesorado**

Conseguir un alto grado de satisfacción en el profesorado para hacer profesionales felices. Esa felicidad se transforma en entusiasmo que transmitido a los alumnos provoca una sinergia de motivación y felicidad.

Formar a los profesores en las nuevas metodologías de manera efectiva, sencilla, accesible y motivadora para todos los docentes

### **3.3. Área de innovación metodológica**

Lograr escuelas de excelencia académica: mediante esta nueva metodología, pretendemos que nuestros alumnos tengan una educación individualizada y ajustada a sus características y necesidades, que los alumnos excelentes logren cada día un grado más en su excelencia y los alumnos con necesidades educativas puedan conseguir potenciar al máximo todos sus talentos.

Adoptar e implementar pedagogías actualizadas e innovadoras y metodologías que estén acordes con el momento y con las exigencias educativas contemporáneas como estrategias para transformar, mejorar y cualificar los procesos educativos.

### **3.4. Área de Participación y colaboración de agentes internos y externos**

Incluir a la comunidad en la escuela, la participación activa no solo de los padres sino de los mayores (fuente de sabiduría nada despreciable) y de todas las asociaciones e instituciones que aporten riqueza y recursos.

Conseguir familias con un alto grado de satisfacción, convirtiéndose así en colaboradores activos de la escuela.

## **4. PLANES DE ACTUACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN**

Hay que tener presente que este proyecto de innovación tiene como objetivo prioritario la implantación de la metodología de aprendizaje por proyectos/retos en la etapa de infantil como paso previo para un posterior cambio metodológico general a todas las etapas educativas, por lo tanto, la prioridad del proyecto es el desarrollo del plan de innovación metodológica. El resto de los objetivos marcados y las actividades vinculadas a estos objetivos complementan el plan de innovación.

Todo el plan de innovación tiene una temporalización de tres años, ya que esta es la duración que establece el Reglamento de Régimen interno del centro, en su artículo 35 basándose en lo que establece la LODE (1985) en su artículo 59.

Las actuaciones previstas en este plan de innovación se concretan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Relación entre áreas de mejora, objetivos actuaciones y temporalización

ÁREA DE MEJORA	OBJETIVO	ACTUACIONES	TEMPORA LIZACIÓN
LIDERAZGO PEDAGÓGICO	Conectar la escuela con la realidad del entorno de manera que nuestros alumnos conozcan las necesidades y los problemas de la comunidad en la que viven.	"Hacer colegio" involucrando a los docentes y al alumnado en la cultura de la institución, realizando actividades vinculadas con el entorno al centro.	Todo el curso en momentos determinados dic, abr
		Crear canales de comunicación entre la comunidad y los miembros de la comunidad educativa.	sep-oct
		Realizar proyectos de trabajo que tengan una repercusión dentro de la comunidad.	Tercer Trimestre
	Impulsar las medidas curriculares necesarias para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.	Realizar actividades extraescolares que vinculen a los alumnos con la comunidad	Todo el curso
		Organizar el trabajo en torno al proceso de aprendizaje	sep
		Incrementar el tiempo disponible para tareas pedagógicas, como coordinaciones, programaciones, evaluaciones.	Todos los martes del curso en horario de tarde (16,00-19,00)
FORMACIÓN DEL PROFESORADO	Conseguir un alto grado de satisfacción en el profesorado para hacer profesionales felices.	Crear una cultura de evaluación en el centro.	Todo el curso
		Analizar con los profesores los resultados académicos.	Al finalizar cada trimestre
		Dar a los alumnos retroalimentación de su aprendizaje por diversas vías y momentos.	Al finalizar cada unidad pedagógica
		Realizar una encuesta interna sobre la situación profesional de cada docente para realizar un perfil competencial de los docentes del centro educativo	sep.
		Crear canales de comunicación fluidos entre el profesorado y el equipo directivo	sep-oct.
	Formar a los profesores en las nuevas metodologías	Realizar continuas formaciones en cascada, siendo los docentes con prácticas de éxito los encargados de formar a sus compañeros.	Una vez al trimestre
		Realizar evaluaciones a los docentes en materia de prácticas pedagógicas como resultados y logros de aprendizaje.	Al finalizar cada trimestre
		Asegurar el empleo de acciones pedagógicas innovadoras.	Una al trimestre como mínimo.
		Planificar la formación en las metodologías elegidas en el Proyecto Pedagógico de Centro	sep.
		Creación de los Grupos de Trabajo Voluntario en metodologías activas	oct-mayo

<p><b>INNOVACIÓN METODOLÓGICA</b></p>	<p>Lograr escuelas de excelencia académica, mediante esta nueva metodología, pretendemos que nuestros alumnos tengan una educación individualizada y ajustada a sus características y necesidades, que los alumnos excelentes logren cada día un grado más en su excelencia y los alumnos con necesidades educativas puedan conseguir potenciar al máximo todos sus talentos.</p>	<p>Utilizar el aprendizaje cooperativo como base metodológica en el centro.                  Crear equipos multidisciplinarios                  Utilizar de la metodología ABP. Este método docente se basa en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, igualando en la escala de importancia a la adquisición de habilidades y actitudes con el aprendizaje de conocimientos. Lo más importante es el camino de aprendizaje y profundización de los estudiantes, que llevan a cabo un amplio proceso de investigación para responder a una pregunta o problema.                  Realizar un perfil de inteligencias múltiples de nuestros alumnos, para poder apreciar la gran diversidad de aprendizajes que disponemos en nuestras aulas.</p>	<p>Todo el curso. Es un principio vital del proyecto sep-oct.</p> <p>Mínimo una al trimestre</p> <p>sep.</p> <p>Todo el curso. Es un principio vital del proyecto</p> <p>Todo el curso. Es un principio vital del proyecto</p> <p>sep.</p> <p>De sep a dic.</p> <p>Todo el curso. Es un principio vital del proyecto</p>
<p><b>COLABORACIÓN DE AGENTES INTERNOS Y EXTERNOS</b></p>	<p>Incluir a la comunidad en la escuela, la participación activa no solo de los padres sino de los mayores (fuente de sabiduría nada despreciable) y de todas las asociaciones e instituciones que aporten riqueza y recursos.</p> <p>Aumentar el grado de participación de las familias.</p>	<p>Gamificar los procesos de aprendizaje. Estimula la participación de los estudiantes, hace más divertidas las actividades difíciles y aburridas o promueve la perseverancia.                  Crear una cultura de pensamiento en los alumnos con la utilización de rutinas y destrezas de pensamiento.                  Programar todas las actividades pensando en que nuestros alumnos necesitan aprender haciendo (<i>learning by doing</i>).                  Formar a los docentes en los nuevos modelos de evaluación (Rúbricas, portafolio, etc....)                  Utilización de rúbricas para la evaluación de los aprendizajes del alumnado.                  Realización de un proyecto basado en el Aprendizaje-Servicio, que tenga como destinatario final el centro de mayores de la localidad.                  Realización de la Jornada de Puertas abiertas hacia la comunidad, para mostrar todo el trabajo realizado por nuestros alumnos.                  Participación en actividades intercentro, como diferentes celebraciones (Día de la Constitución, Día contra la Violencia de Género, etc...)                  Realizar reuniones generales con las familias para solicitar su participación en las actividades del centro e informarles de la PGA del centro.                  Celebrar la finalización de los diferentes proyectos/retos con la participación de las familias                  Creación de una escuela de familia, basada en la formación en cascada. Es decir, que sean los propios padres los encargados de diseñar e impartir las diversas formaciones</p>	<p>Segundo trimestre</p> <p>Tercer Trimestre</p> <p>Todo el curso en momentos determinados</p> <p>oct.</p> <p>Al finalizar cada trimestre</p> <p>1<sup>er</sup> y 3<sup>er</sup> jueves de mes, de oct a may</p>

Fuente: Elaboración propia.

## 5. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO: INDICADORES DE LOGRO

Carbonell (2005), señala que uno de los objetivos que debe perseguir la educación es la organización de un sistema de evaluación con participación de todos, continuo y coherente, que implique a todos los agentes educativos.

La evaluación está orientada a estudiar y valorar todos los ámbitos de actuación, debe tener un carácter continuo, y se ha de desarrollar mediante procesos participativos. Los procesos de evaluación y mejora son inseparables: no puede haber evaluación sin mejora, ni mejora sin evaluación.

Las herramientas que utilizaremos para la obtención de datos, no solo cuantitativos sino también cualitativos, serán diversas (Gento, 1998):

- Encuestas realizadas a distintos niveles del equipo de docentes, padres, alumnos. Es importante también realizar una evaluación de líderes ascendente y descendente.
- Escalas de valoración sobre la satisfacción de determinados elementos como el clima en las aulas, la felicidad de los miembros de la comunidad educativa.
- Informes de cada uno de los procesos realizados por el titular o encargado.
- Anecdóticos o diarios en los que se apunten distintos comentarios, percepciones o comunicaciones informales.
- Análisis de casos, de tareas, de resultados o de documentos elaborados para poder comprobar la adecuación con los cánones dados.

El proyecto de innovación tendrá un seguimiento continuo, aunque podemos señalar tres momentos claves en su evaluación:

- Evaluación inicial: es el punto de inicio, de partida.
- Evaluación continua: se realizaría a lo largo del desarrollo del ejercicio directivo. Tendría un carácter formativo, descriptivo y de mejora.
- Evaluación final: constituiría la evaluación del ejercicio directivo, y culminaría con la Memoria final.

El presente proyecto de innovación es un documento abierto y flexible. Será sometido a continua revisión y evaluación. Tendrá como cualidad su dinamismo y estará sujeto a las adaptaciones y modificaciones oportunas que se necesiten tras iniciar su aplicación.

Por lo tanto, la evaluación de este proyecto de innovación tendrá un carácter formativo, continuo y participativo. Las líneas fundamentales para elaborar los indicadores de logro han sido:

- a) El grado de consecución y/o cumplimiento de los objetivos establecidos y de las actividades programadas en los planes anuales.



- b) La valoración de la contribución de dichos objetivos y actividades a la mejora del funcionamiento global del centro.
- c) La identificación de los logros alcanzados resaltando los aspectos que destacan y los que necesitan mejorar.
- d) El análisis de las causas que explican los resultados obtenidos.
- e) La formulación de las propuestas de mejora.

## 6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Con el Proyecto que aquí se presenta se pretende conseguir el objetivo que se marcaba al iniciar el trabajo:

- Lograr que nuestros alumnos sean más felices, responsables y activos, al hacerlos protagonistas de su propio proceso de educación, para que sean agentes de cambio en la nueva sociedad.

Estas palabras tan cargadas de buenas intenciones no pueden quedarse en un mero ejercicio retórico, tienen que ser alcanzadas, y para ello necesitamos que nuestro centro cambie su forma de enfocar la educación de los alumnos. Todo el proyecto está orientado a una idea de transformación, de cambio. Esta es una palabra que se repite de forma reiterada en la escuela actual. Pero, a modo de conclusión, nos podemos hacer la pregunta que toda institución educativa se hace en estos tiempos: ¿para qué cambiar?

Tenemos que cambiar para dar respuesta a las necesidades que plantea la sociedad del siglo XXI, necesitada de personas que tengan las competencias o capacidades de:

*Versatilidad:* en el siglo pasado estudiabas una carrera universitaria y sabías que al acabar ejercías tu profesión y además te duraba ese trabajo toda la vida. Ahora nadie tiene claro que cuando acabe sus estudios encuentre trabajo en lo que se ha formado. Lo más normal es cambiar de trabajo con cierta frecuencia, desempeñando diversas funciones. Otra peculiaridad de la nueva época es la movilidad, muchos trabajos están fuera del lugar de residencia.

*Trabajar en equipo:* Una característica del siglo pasado era el individualismo, por tus propios medios podías resolver los problemas que se te presentasen. Pero en el siglo XXI, sabemos necesario que para realizar un buen trabajo y generar un proyecto necesitaremos la colaboración de muchos profesionales. Es la era de los equipos multidisciplinares. Es imposible dominar todos los conocimientos de un área determinada. Ahora es imprescindible trabajar en red. Por ello nuestros alumnos necesitan aprender a trabajar en equipos diversos, necesitan aprender a negociar mediante el diálogo y llegar a acuerdos, ya que son los retos con los que se van a encontrar en el mundo profesional.

*Pensar juntos para resolver problemas:* hoy las empresas valoran a aquellos profesionales que son capaces de enfrentarse a problemas, buscar soluciones y tomar decisiones. Por ello necesitamos enseñar a nuestros alumnos a pensar juntos para resolver problemas, para enfrentarse a retos desconocidos (ABP, *Design Thinking*, trabajo cooperativo).

*Educación emocional:* al tener que trabajar en red y formando equipos necesitamos a personas competentes emocionalmente, capaces de regular sus propias emociones y las ajenas en pro del buen hacer y de la buena convivencia y armonía en los lugares de trabajo. Personas capaces de hacer y recibir una crítica, con un gran manejo de las habilidades sociales (comunicadores, empáticos, líderes, mediadores de conflictos...).

*Educación en valores para tener criterios para actuar:* en un mundo a la deriva (sin ideologías, donde se ha instaurado el todo vale en casi todo) necesitamos guiar a nuestros alumnos en la reflexión profunda de los problemas sociales y éticos planteados en la actualidad.

*Necesidad de aprender toda la vida:* en un mundo en cambio constante, aprender no es solo una necesidad sino exigencia ineludible. Esto es una realidad que debemos asumir como profesores y que debemos transmitir a nuestros alumnos. Aquí es donde este proyecto cobra especial relevancia. «Estamos condenados a aprender», y enseguida exclamaremos ¡bendita condena! aun sabiendo que como somos seres libres correremos el peligro de decidir no hacerlo. Nuestros alumnos no nos perdonarán tomar la decisión de seguir en la zona de confort y no arriesgarnos a aprender. Con el tiempo la sociedad sufrirá las consecuencias y nosotros también.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARBONELL, A. (2006). La evaluación compartida. Investigación multidisciplinar. Valencia: Aula abierta.
- COLEGIO STMO. CRISTO DE LA SANGRE (2013). Reglamento de Régimen Interno (RRI). Torrijos, Toledo. Material no publicado.
- COLEGIO STMO. CRISTO DE LA SANGRE (2016a). Proyecto Educativo de Centro (PEC). Torrijos, Toledo. Material no publicado.
- COLEGIO STMO. CRISTO DE LA SANGRE (2016b). Proyecto Curricular de Centro (PCC). Torrijos, Toledo. Material no publicado.
- COLEGIO STMO. CRISTO DE LA SANGRE (2016c). Programación General Anual (PGA). Torrijos, Toledo. Material no publicado.
- GAIRÍN, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.245>
- GENTO, S. (1998). Marco referencial para la evaluación de un proyecto educativo. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/399/348>

- ISAACS, D. (2004). Ocho cuestiones esenciales en la dirección de centros educativos. Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra.
- KOTTER, J. (1995). Leading Change. Boston, MA. Harvard Business Review.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE de 4 de julio).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE de 10 de diciembre).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (Texto consolidado).
- Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha (DOCM 20 de julio).
- MARINA, J. A. (2015). Despertad al diádoco. Una conspiración educativa para transformar la escuela... y todo lo demás. Barcelona, Ariel.
- ORDEN DE 02/07/2012, DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los colegios de educación infantil y primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCM 3 de julio).
- ORDEN DE 02/07/2012, DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los institutos de educación secundaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCM 3 de julio).
- ORDEN DE 05/08/2014, DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES, por la que se regulan la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (DOCM 14 de agosto).
- ORDEN DE 27/07/2015, DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES, por la que se modifica la Orden 05/08/2014, por la que se regulan la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 29 de julio).
- POZO ROSELLÓ, M. DEL, MIRÓ, N., HORCH, M. y CORTACANS, C. (2016). Aprender hoy y liderar mañana. Barcelona, Tekman Books.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2012). La escuela que aprende. Madrid, Ediciones Morata.
- SIMONS, P.R.J. (2000): «Escuelas que aprenden y profesores que aprenden». En A. Villa (Ed.), Liderazgo y Organizaciones que aprenden. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto - Mensajero.
- UNESCO (1996). Informe Delors. La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid. Santillana.



# 24. El espacio transdisciplinario, un espacio transformador de la realidad educativa

*Miguel Ángel Sánchez Pozo*

*Presentación A. Caballero-García*

## SUMARIO:

1. Introducción. 2. El espacio transdisciplinario en la escuela primaria. 3. Aula transdisciplinaria como elemento de innovación educativa. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas. 6. Anexos.

## 1. INTRODUCCIÓN

La inteligencia se localiza en la interacción entre el individuo y el ambiente, no puede desarrollarse en el vacío (Sternberg, 1983). El espacio debería ser un elemento más de la actividad docente, la puerta y la antesala de todo lo que se va a desarrollar dentro de ella. El aula es algo más que el espacio que ocupa el alumno durante su jornada escolar. Se convierte en el recurso didáctico por excelencia, en cuanto es rigurosamente diseñada para llevar a cabo la participación activa e interactiva entre sus integrantes y los recursos se disponen para la investigación, la observación, y la actuación individual y colectiva. La constitución del aula, su estructuración y su organización son instrumentos fundamentales para el aprendizaje; por eso, son objeto de reflexión y de nuevo diseño en este trabajo.

Es llamativo que nunca haya existido un marco en el que los espacios donde se lleva a cabo la labor educativa se tuvieran en cuenta a la hora de diseñar los aprendizajes. El aula permanece mientras que la pedagogía avanza, las leyes se modifican y entran en juego sistemas innovadores con carácter de futuro. La preocupación y el

interés por presentar un nuevo tipo de aula han coincidido con las demandas que la sociedad y contexto actual requieren.

Este trabajo pretende dar respuesta a una situación con la que nos enfrentamos cada día en el aula: la inmovilidad, la uniformidad, la creación de evidencias, la justificación de un aprendizaje repetitivo e igualitario para todos. Damos un paso hacia lo que consideramos aulas transdisciplinarias, un término acuñado en el Programa de la Escuela Primaria (PEP) para la elaboración de un nuevo programa curricular e internacional, válido para cualquier titularidad. Proponemos un sistema pedagógico innovador dentro de la escuela, con un currículo centrado principalmente en el desarrollo del niño, en el aula y en el mundo exterior, que satisfaga las diferentes necesidades académicas, sociales, físicas y emocionales. El espacio físico del aula será nuestro gran protagonista. Intentamos construir un aula interactiva y en pleno movimiento, del mismo modo que los alumnos se mueven y buscan la interrelación con el medio y sus compañeros. Un aula constructora, en armonía con la potencialidad y singularidad de los alumnos.

El proyecto de cambio que presentamos quiere ser algo fundamentado pero también real, físico y tangible para la realidad escolar de nuestros centros. Partimos de una revisión teórica del uso del aula como espacio físico y pedagógico y valoramos los efectos que tiene el espacio en el aprendizaje de los alumnos. Pero el lector también encontrará un análisis de necesidades de cambio de un aula tipo; una propuesta espacial y pedagógica para transformar el aula de primaria y una reflexión sobre la prospectiva de esta innovación que le animará a su puesta en práctica.

Si estamos ofreciendo una educación de futuro, tendremos que construir un aula acorde con lo que vivimos y viviremos. Como educadores y profesionales de la educación somos responsables de cada alumno que entra en el aula. Nuestro reto es continuar aprendiendo a descubrir lo que cada alumno puede mostrar y suscitar, haciendo crecer cada talento dentro de un ambiente y espacios renovados, y que el aprendizaje llegue a ser vital en y para su entorno.

## **2. EL ESPACIO TRANSDISCIPLINARIO EN LA ESCUELA PRIMARIA**

La palabra escuela nos conduce al ámbito donde los alumnos, agrupados por diferentes edades, participan del profesor para ser enseñados y para aprender en espacios aislados y tiempos planificados. A medida que esta idea se integra en nuestro modelo, aparecen simultáneamente experiencias, metodologías y diferentes concepciones de espacios, tiempos, agrupaciones, relaciones, aprendizajes y actividades (Beresaluz, 2009).

El cambio que proponemos requiere nuevas participaciones, nuevos recursos, nuevos conocimientos, nuevas adaptaciones y nuevos estilos de enseñanza y aprendizaje. En estos cambios, ¿qué papel juegan los espacios?, ¿Qué nos aportan los peda-

gogos para fundamentar nuestra propuesta? Responderemos a estos interrogantes recurriendo a tres sistemas pedagógicos que han renovado la visión de la escuela, del espacio y del ambiente en los últimos tiempos y pueden aportarnos la lucidez y solidez suficientes para la innovación educativa que queremos proponer: la obra pedagógica de Loris Malaguzzi (1920-1994) y su concepción del niño y del ambiente que necesita para el aprendizaje; la pedagogía de María Montessori (1870-1952) sobre la organización y condiciones espaciales que precisa escuela para proporcionar el ambiente idóneo para el desarrollo del niño y, por último, los planteamientos del Bachillerato Internacional (1994). Estos tres «movimientos» serán la llave que abrirá las puertas del nuevo aula que queremos construir.

## 2.1. Ambiente, espacio y elementos integrados

En el contexto educativo, el componente estético es un valor extremadamente primordial y esencial. Para la pedagogía reggiana, las palabras bella y amable no solo adornan el edificio, sino que forman parte del proyecto educativo de centro, cuyo objetivo prioritario debe ser la confrontación de la filosofía educativa de vanguardia con las experiencias innovadoras del ámbito del diseño y la arquitectura. El diálogo entre el diseño y la pedagogía es el que da lugar a escuelas bellas, sugestivas e innovadoras (Ceppi y Zini, 1998). El aula es algo más que un lugar para habitar, es un espacio para el crecimiento y la generación de identidad individual y grupal.

Esta pedagogía nos habla continuamente del derecho que tiene la escuela a crear y tener un ambiente propio, una identidad arquitectónica de espacios, formas y funciones. «Los niños tienen el derecho de crecer en lugares cuidados, placenteros; la educación no puede eximirse de esas tareas» (Vecchi 1998, p. 133). La atención a la dimensión estética es un método pedagógico que da óptimos resultados.

Malaguzzi tenía una preocupación especial por el mobiliario, los colores y la adecuación del espacio para hacerlo más agradable (Riera, 2005). La pedagogía reggiana se muestra contraria a que el proyecto educativo sea centralizado, impersonal, inamovible y retrasado pedagógicamente. Los protagonistas de la educación no pueden quedar al margen del lugar donde van a desarrollar su potencial.

El aula debe ser una creación individual y grupal, pero también cultural, nunca aislada o alienada del territorio urbano y social. Por eso, extrae inspiraciones arquitectónicas y ambientales de calles y plazas. La sociedad se inserta de forma creativa en sus espacios y ambientes de aprendizaje, al tiempo que la escuela es un ámbito cultural para la ciudad y recoge las huellas, presencia y memoria de sus habitantes. El aula que nace de la concepción de un espacio definido por el contexto es, para la pedagogía reggiana, un aula viva, habitable, bella, serena, y cálida, donde todos son conocidos por sus nombres. Para Beresaluce (2008) tiene que ser un aula:

- Transparente, ofreciendo visibilidad, circularidad y movimiento a las aulas, permitiendo un reencuentro con los lugares que van a ser los sitios idóneos para las indagaciones.
- Separa los alumnos por edades, pero con la creación de espacios comunes dentro del aula para el encuentro organizado de grupos de diferentes edades.
- Tiene formas diferentes a las convencionales, dando paso a aulas con formas diversas, que permitan la opción de movilidad y espacios delimitados para cada actividad.
- Establece zonas de descanso, relajación, sueño o ideas. Los niños necesitan de esos momentos respetando la individualidad.
- Usa la totalidad de espacios, sin la restricción de rincones o estructuras que empobrecen el movimiento, descubrimiento y apropiación.
- Dispone de mini talleres y talleres centrales, para proyectos de investigación y de indagación que se hacen realidad interaccionando con ella.

En la pedagogía de Malaguzzi (2001), por tanto, la introducción de los alumnos en espacios nuevos, sugerentes y llenos de posibilidades es un estímulo para construir aprendizajes diferentes, de acción, protagonistas, donde cada día va a ser un recorrido nuevo, una alerta continua de desafíos y caminos, de decisiones y búsquedas.

## 2.2. Método activo y medio ambiente

María Montessori pertenece a la denominada Escuela Nueva o Activa. Se la considera la representante femenina más destacada de la pedagogía contemporánea y moderna. De su pedagogía señalamos, entre otros aspectos, la importancia que da al medio ambiente donde el niño se desarrolla, en el que pueden encontrarse las principales ventajas y limitaciones para su aprendizaje (Ramírez, 2009).

La escuela que plantea nace de la concepción que se tiene del niño, del método, del espacio, del profesor y de las competencias a desarrollar. La clase sería un lugar donde la inteligencia y la parte psíquica del niño se desarrollan a través de un trabajo libre, con materiales didácticos especializados y en interacción con la vida para el desarrollo de la independencia.

Para Montessori, el niño es inteligente desde que nace y un ser dispuesto a aprender de forma espontánea. Su aprendizaje solo se puede llevar a cabo de forma significativa, siempre y cuando pueda sentirse en plena libertad para moverse, expresarse, equivocarse y tener un papel activo y dinámico. Por lo tanto, es importante ayudarle a descubrir su propio potencial como ser humano, a través de los sentidos, en un ambiente propicio y contando con un educador totalmente entregado y entrenado para acompañarle en ese camino de descubrimiento.

El método más adecuado para desencadenar la explosión del niño en todo su potencial es un método considerado para la vida, que estimule al niño a formar su



propio carácter, manifestando su personalidad en cada momento, respetando su persona y brindándole seguridad. La conquista de su independencia y autonomía es punto clave para su desarrollo. El logro de esta autonomía, implica movimiento, actividad y libertad para poder ser y actuar. El niño por muy pequeño que nos parezca, es capaz de construirse a sí mismo, con la guía del adulto.

Para poner en práctica estos principios pedagógicos, no nos sirven las clases oscuras, sin ventanas, ambientadas únicamente con una pizarra, donde los alumnos sentados en filas, son meros receptores de ideas y conocimientos. La denominada «clase frontal» requiere un cambio de metodología y didáctica, pero también un cambio estructural del ambiente y del contexto educativo (Segovia y Beltrán, 1998). La dinámica de la clase Montessori trabaja cuatro áreas fundamentales: vida práctica, educación sensorial, habilidades de lectoescritura e introducción a los números y las matemáticas.

El espacio que nace de esta metodología es amplio, luminoso, debidamente preparado para lograr el movimiento, desarrollo y crecimiento del alumno en el área social, emocional, sensorial e intelectual, satisfaciendo la necesidad de orden y seguridad y el intercambio de ideas y experiencias en áreas específicas de la vida práctica. El ambiente creado tiene que tener los siguientes componentes esenciales (Ramírez, 2009):

- Libertad: el aula se convierte en un espacio libre de obstáculos donde el alumno puede moverse, desenvolverse y relacionarse con plena libertad, teniendo la oportunidad de ser observado y satisfaciendo su seguridad y confianza plena en sus habilidades.
- Estructura y orden: Se reflejan en la disposición espaciosa del aula, debidamente estructurada en sus principales áreas, donde el niño sabe perfectamente donde acudir para encontrar los materiales elegidos, cuidadosamente ordenados por grado de dificultad o complejidad. El alumno interioriza este orden de forma natural e interactúa con ellos en todo momento.
- Naturalidad y realidad. El aula posee espacios realmente atractivos de manipulación y exploración de elementos naturales y reales. Esta área sensorial está dispuesta de tal manera que, animada por la realidad exterior, se extrae de ella la fuerza necesaria para el desarrollo del cuerpo y el espíritu.
- Belleza: entra a formar parte del aula creando una atmósfera donde el niño es estimulado de forma positiva y espontánea hacia la vida. El aula se presenta como un lugar sencillo, acogedor, relajante y cálido, en su mobiliario, colores y decoración de paredes.
- Vida comunitaria: el aula requiere el espacio adecuado para que exista la relación entre sus miembros. El salón de reuniones, lecturas y sueños se convierte en el lugar idóneo para empezar a sentir la convivencia, la responsabilidad de unos por otros, y la inclusión de niños de diferentes edades que alimentan esa ayuda y aprendizaje unos de otros.

La composición de todos estos elementos permite la plena conexión entre el aprendizaje y su contexto. El espacio proporciona autonomía y seguridad. La amplitud, el orden y la disposición del mobiliario facilitan ese movimiento interactivo en cada espacio de trabajo y con cada material elegido para llevar a cabo la actividad. La modificación continua de la disposición del aula da sensación de progreso, flexibilidad, cambio, avance y exploración continua. El contexto preparado proporciona significados del tipo de aprendizaje y las estrategias didácticas que se emplean.

### **2.3. Programa de la Escuela Primaria**

El PEP es un programa transdisciplinario de educación internacional, diseñado para fomentar el desarrollo integral del niño y atender sus necesidades sociales, físicas, emocionales y culturales, además de su potencial académico. Parte de la realidad del alumno y se acerca al aprendizaje como una construcción de significado. Tiene como base planteamientos pedagógicos de autores como Vygotsky, Bruner o Gardner y del aprendizaje por investigación, entre otros. Para Vygotsky (1978) el aprendizaje es creación del significado que ocurre cuando un individuo vincula el conocimiento nuevo con el conocimiento existente. Por tanto, las experiencias que se propongan no deben ser ajenas a su conocimiento, sino que tienen que establecer una relación entre la percepción anterior y la actual, dando forma al pensamiento crítico y significativo. En el PEP, la transmisión horizontal de contenidos se convierte en indagación, relación y construcción del aprendizaje. Bruner (1998) y Gardner (1993) sostienen que los contenidos curriculares deben cambiarse para permitir los estilos individuales de aprendizaje en un contexto de experiencias nuevas donde los alumnos construyan significado y perfeccionen su comprensión de las cosas. Estas experiencias deben darse en un espacio donde la disposición espacial estática del aula se convierte en flexibilidad de movimiento, al tener que interactuar con diferentes compañeros, materiales y realidades. Son experiencias horizontales que van desde el tema propuesto, las habilidades a desarrollar, el perfil que se quiere construir, las actitudes a trabajar, la acción que se lleva a cabo y la evaluación inicial y final de la indagación. La verticalidad de los programas tradicionales deja paso a una transdisciplinariedad que lleva a una mejor comprensión del aprendizaje.

Junto al constructivista, existen otros modelos de aprendizaje subyacentes al Programa (Segovia y Beltrán, 1998): comprensión de los diferentes aprendizajes (*aprendizaje guiado-cooperativo*); la labor del docente como facilitadora del proceso (*aprendizaje situado*); la curiosidad, la indagación, y el planteamiento de preguntas desde perspectivas e intereses diferentes (*aprendizaje estratégico*); y el contenido, que se convierte en concepto y por lo tanto, requiere perspectiva, funciones, formas, cambios, causas, conexión (*aprendizaje de inteligencias múltiples*). Estas diferentes formas de aprender exigen diferentes formas de enseñar y diferentes espacios donde desarrollar el Programa. La uni-

formidad desaparece dando paso a la originalidad; la instrucción a la creatividad; el absolutismo a la estrategia; la rigidez a la flexibilidad; y el individualismo a la colaboración. La transición de unos elementos a otro estadio de comprensión del modelo educativo nos proporciona el contexto adecuado para llevarla a cabo.

Este planteamiento implica un nuevo concepto de alumno y una metodología diferente más acorde con la realidad del siglo XXI, lo que nos lleva a plantearnos un nuevo interrogante: ¿Qué aula, ambiente, espacio, necesitamos diseñar, que nos permita dar una respuesta a este nuevo desafío?

Un aula transdisciplinaria se caracteriza por ser un espacio físico donde el encuentro entre la alegría y la vitalidad forman una unidad que dispone al alumno a un estilo de aprendizaje basado en el dinamismo y colaboración, orientado a un fin. El entorno donde se lleva a cabo este aprendizaje es un lugar para pensar, cuidadosamente diseñado dentro de un marco de reflexión, resolución de problemas y logros. Tiene que reunir las siguientes características: ser estimulante, motivador y bien organizado; las paredes tienen que ser elementos visibles del proceso de aprendizaje e indagación; la disposición debe estar en constante movimiento, permitiendo a los alumnos posibilidades de encuentro y colaboración; las áreas de aprendizaje (espacios para la lectura, escritura creativa, arte y creatividad, construcción, ciencia, juego creativo) necesitan estar bien definidas, etiquetadas y provistas de recursos al alcance de los alumnos para llevar a cabo sus indagaciones, investigaciones, exploraciones, y para estimular el juego; la idea central es el eje de la indagación y tiene que estar visible en todo momento; el proceso de aprendizaje debe estar definido por «Qué es lo que ya conozco, qué quiero aprender y qué es lo que he aprendido»; debe haber espacios y tiempos para la curiosidad, las preguntas y las respuestas (individuales y grupales); es imprescindible atender a la diversidad de los alumnos y respetar sus lenguas maternas, nacionalidades, género, niveles académicos y desarrollos lingüísticos; finalmente, tiene que haber un espacio de exposición, donde el alumno puede expresar sus pensamientos, hallazgos y experiencias de aprendizaje.

Analizando las características señaladas podemos decir que un aula PEP es un espacio emocionalmente inteligente donde el aprendizaje no tiene límites. El reto del docente es estructurar los entornos de aprendizaje, de forma que se puedan dar las oportunidades de indagar de manera planificada, espontánea y autónoma.

### **3. AULA TRANSDISCIPLINARIA. PROPUESTA DE INNOVACIÓN**

#### **3.1. Contextualización y análisis diagnóstico**

La escuela tradicional no responde a las exigencias ni a las necesidades de hoy. Seguimos anclados en las aulas de ayer y ofertando una enseñanza de futuro. Existe, por tanto, una necesidad imperiosa de modificar el modelo de aula y espacio, y

hacerlo de una forma coherente con las nuevas exigencias de una sociedad en proceso de cambio y adaptación constante.

Muchas veces el elemento innovador planteado pone énfasis en el método y las repuestas de los alumnos, en las evidencias que tenemos que mostrar cada día ante una comunidad educativa, y nos olvidamos de la importancia del espacio físico y las características donde esta acción se desarrolla. Todo se reduce a llevar a cabo unos contenidos curriculares en un espacio trasnochado, de forma vertical y de vez en cuando circular, por la disposición de mesas, pero no se llega a generar el ambiente de aula que se necesita para dar las respuestas al sistema llevado a cabo.

El marco curricular del contexto PEP al que va dirigido nuestra propuesta se apoya en cinco elementos esenciales: conceptos, conocimientos, habilidades, actitudes y acciones. En su filosofía está el compromiso de utilizar la investigación como vehículo motor del aprendizaje. Los conocimientos se desarrollan mediante la investigación de seis temas transdisciplinarios que conforman el currículo oficial: Quiénes somos; dónde nos encontramos en el tiempo y el espacio; cómo nos expresamos; cómo funciona el mundo; cómo nos organizamos y cómo compartimos el planeta. Estos seis temas son la base de la planificación docente y de las unidades de indagación que trascienden las asignaturas tradicionales y articulan sus conexiones. Los niños exploran las distintas áreas de materias curriculares trascendiendo los límites convencionales. Este proceso les permite comprender conceptos importantes, adquirir conocimientos y habilidades esenciales y desarrollar actitudes particulares. Aprenden así a obrar de manera socialmente responsable.

El PEP potencia y estimula en los niños todas sus capacidades, con el fin de que lleguen a ser: investigadores, pensadores, buenos comunicadores, emprendedores, informados, con principios, solidarios, de mentalidad abierta, equilibrados y reflexivos. Este nuevo paradigma educativo, necesita de respuestas innovadoras en contextos diferentes.

Consideremos un aula-tipo de educación primaria de unos sesenta metros cuadrados y una ratio de 20 alumnos, para nuestra propuesta de innovación. Su proporcionalidad es suficientemente grande como para llevar a cabo una modificación sustancial en la distribución de espacios para que pueda darse la interacción fecunda entre alumnos y medio. Sin embargo, un análisis diagnóstico nos indica que el diseño actual no propicia la autonomía necesaria de movimiento y flexibilidad que un niño necesita para poder explorar, investigar e indagar de una forma autónoma e independiente. Hay una necesidad propioceptiva a partir de la cual arriban al propio cuerpo nociones espaciales y temporales. Es un espacio seguro, en el que la disposición de las mesas y mobiliario no interfiere en la seguridad física de los alumnos, se mantiene ordenado y las actividades llevadas a cabo están planificadas. Si queremos hacer cambios en el espacio físico, podemos encontramos con el inmovilismo de mesas y muebles auxiliares diseñados para otras funciones de almacenaje que no invitan a ser movidos o trasladados para formar las áreas requeridas. Por lo tanto, la flexibilidad queda un tanto reducida.

Con suerte, podemos contar con mesas individuales que pueden disponerse de forma grupal teniendo en cuenta los niveles de aptitud (similares o diversos). Si permiten que los grupos cambien constantemente en función de la tarea, esta agrupación alimenta el aprendizaje transdisciplinario durante el desarrollo de las unidades de indagación, el reflejo personal y enriquecimiento colectivo. Pero, habitualmente, el espacio suele manifestar el interés del maestro y la exigencia del currículo educativo, dejando la parte del interés individual y grupal y en este caso la creatividad para otros momentos. A menudo, la pregunta ¿qué queremos aprender? Queda sin respuesta. Unido a esto, las áreas de aprendizaje no suelen estar bien definidas ni localizadas en el aula. Generalmente se trabaja una única área, que es la central del trabajo grupal. Alrededor de ella se llevan a cabo todas las experiencias de aprendizaje. Por lo tanto, las estrategias de colaboración y de alcanzar un aprendizaje de significado dejan de ser una prioridad, para dejar paso a un aprendizaje individual dentro del contexto grupal y reducido a una única área. La riqueza de la exploración dentro de la curiosidad de cada alumno queda mermada, la responsabilidad personal también se ve reducida, y la autonomía y toma de decisiones se reduce a su único ambiente de trabajo.

También es frecuente encontrar situaciones en las que los recursos empleados están de escaparate, no están bien identificados y solo son accesibles al profesor. El alumno queda a merced de lo que el maestro quiera ofrecer en cada momento. La verticalidad de la enseñanza, la dependencia y la uniformidad del aprendizaje quedan patentes. El cambio que proponemos implicaría una organización de aula donde todo quedara perfectamente visible y alcance de los alumnos y las necesidades de aprendizaje dispuestas para el desarrollo de las unidades de indagación.

Las paredes registran la memoria de los procesos de enseñanza y aprendizaje, constituyen una síntesis y evaluación permanente de los trabajos realizados y del proceso de cada uno de los alumnos, y un estímulo para seguir con la tarea (Augustowsky, 2001). Refuerzan el sentido de pertenencia al grupo y el reconocimiento del aula como un espacio para aprender. Son producidas por, y a la vez producen, modos de trabajo en ese espacio. No pueden ser únicamente el escaparate de las evidencias de los alumnos. Tienen que mantener la interactividad del aprendizaje.

En cuanto a la dotación de recursos tecnológicos, Gerver (2010) nos advierte que la inversión debe estar no en el software (que se queda obsoleto) sino en la forma en que se usa la tecnología, como recurso fundamental, debidamente orientado a la capacidad del alumno de aprender por sí mismo.

El diseño del espacio nos muestra la concepción de enseñanza-aprendizaje que hay detrás y su puesta en práctica tiene repercusiones educativas y pedagógicas que interfieren en los aprendizajes y en el desarrollo de los alumnos. El planteamiento de construir una escuela nueva supone un cambio de rumbo importante que tiene repercusión educativa y social. El inmovilismo nos lleva a la zona de confort de la que nos negamos a salir.

La innovación que proponemos va dirigida a mover el aula en la cual nos vemos inmersos diariamente y donde nuestros alumnos pueden pasar mucho tiempo de su infancia, adolescencia y juventud. El espacio educativo tiene que ir tomado otra perspectiva diferente hacia la movilidad de alumnos, la flexibilidad en el espacio, la autonomía, el trabajo colaborativo, la interacción de paredes, la experimentación, la diversidad y la inclusión de las inteligencias, la organización de recursos y la manipulación de los mismos, sin olvidarnos de la estética y la belleza del lugar que ocupamos.

### **3.2. Propuesta de transformación para el aula de Educación Primaria**

El diseño de aula que proponemos va dirigido a alumnos de primero de Educación Primaria. Una vez analizado el contexto desde donde partimos y viendo las necesidades que el espacio físico nos plantea, los objetivos que nos marcamos para esta propuesta son: Suplir la carencia de áreas delimitadas de aprendizaje; diseñar los espacios de aprendizaje atendiendo a la transdisciplinariedad de las diferentes áreas; organizar cada uno de los espacios en función de las experiencias que se vayan a realizar, y establecer las relaciones entre espacio y aprendizaje que se deben establecer.

Los elementos del PEP van a ser los ejes centrales donde se va a sustentar el nuevo proyecto: contexto espacial, habilidades a desarrollar, actitudes que desencadenan el nuevo espacio y acciones que se toman extraídas del propio aprendizaje. Estos elementos serán el aglutinante en la proyección de los espacios de aprendizaje. Las áreas dispuestas de forma flexible nos van a ayudar a tener una visión con diferente perspectiva. Los espacios diseñados dentro del aula nos proporcionan la riqueza de cada concepto: su forma; cómo es, su función; cómo funciona, la causa; por qué son así; de perspectiva, cuáles son los puntos de vista; de responsabilidad; qué papel juego yo, de conexión; cómo relaciono una cosa con otra. Los conceptos van ligados al espacio, en cada espacio se desarrollan varios conceptos, por lo tanto, el aprendizaje va encaminado hacia otro tipo de relación con el entorno.

Nuestra propuesta plantea 5 espacios de cambio: espacio de encuentro, de lectura e información, escritura creativa, ciencia y experimentación, artes y sueños. Su creación y posterior puesta en práctica requieren la ejecución de tareas específicas que atiendan a los siguientes criterios (Loughlin y Suina, 2002): 1) Dimensión descriptiva, cómo van a ser y cómo van a estar diseñados, 2) objetivos que deseamos alcanzar con cada uno de los espacios; 3) experiencias de aprendizaje que se pueden desempeñar en cada uno de ellos, 4) metodología que se utilizará en su funcionamiento y 5) recursos con que contará el espacio. En el Anexo 1 se recogen sugerencias para su implementación.

Finalmente, para verificar si la propuesta de cambio es enriquecedora para el desarrollo y proceso de aprendizaje del alumno, atendiendo a las sugerencias de Forneiro (2008), proponemos un tipo de evaluación mediante rúbrica, que atienda a las

dimensiones físicas, funcionales, temporales y relacionales del cambio de espacio desarrollado en el aula (véase anexo 2). La dimensión física evaluará la manera de distribuir y organizar el mobiliario y espacio del aula para crear distintos escenarios de actividad. La dimensión funcional evaluará las siguientes variables: el tipo de experiencias que se realizan en cada espacio, el tipo de zonas en función de la actividad que se crea en el aula y la polivalencia de esas zonas. La dimensión temporal evaluará la organización del tiempo a lo largo de la jornada escolar, es decir, los espacios que han sido utilizados según la demanda de las experiencias de aprendizaje que estamos llevando a cabo en la unidad de indagación que corresponde. Finalmente, la dimensión relacional evaluará los diferentes tipos de agrupamiento, el tipo de acceso de alumnos al espacio, el grado de autonomía e independencia mostrada en las experiencias de indagación. Es una forma de comprobar si este modelo didáctico de aula/ambiente ofrece espacios capaces de crear el ambiente que permita al alumno llevar a cabo las diferentes experiencias de aprendizaje favoreciendo el desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social. Por tanto, esta evaluación supone ajustar nuestra práctica al proceso de aprendizaje y desarrollo de nuestros alumnos, así como la mejora pedagógica de nuestra formación como docentes.

### **3.3. Limitaciones, viabilidad e implicaciones educativas del cambio**

La mirada hacia el pasado nos lleva a unos espacios uniformes, con el mismo color de mesas, de sillas, todos sentados de una misma forma y aprendiendo de forma igualitaria, lo que nos hace reflexionar acerca de la repetición del modelo tradicional. Desde entonces hasta ahora, hemos avanzado en muchos aspectos: procedimientos, exposiciones didácticas, enseñanzas individualizadas, proyectos de aprendizaje, relaciones profesor-alumno, aprendizajes cooperativos, tecnologías, etc., pero lamentablemente el espacio esencial donde transcurren todos estos elementos ha quedado un poco olvidado, de aquí nuestra inquietud por querer hacer del espacio algo esencial en el mundo educativo y nuestra propuesta para hacer que nuestra aula sea algo realmente vivo, dinámico, flexible y creativo proponiendo espacios vitales dentro de nuestro proceso de aprendizaje.

Estamos convencidos que la disposición de un espacio bello, atractivo, interesante, organizado, con los recursos adecuados, la formación necesaria, una programación flexible y una evaluación flexible y formativa durante el proceso de cambio, se podrán alcanzar grandes cosas dentro de nuestras aulas.

Todo cambio implica tiempo para implementarlo y más un cambio que puede revolucionar el asentamiento, la seguridad y las labores rutinarias del profesor o profesora dentro del aula. Este cambio de roles, de experiencias de aprendizaje programadas en un entorno que es menos familiar, requiere esfuerzo personal y grupal de la comunidad educativa, que paulatinamente puede ir consolidándose.



Creemos que nuestro modelo de espacio es viable y puede servir en la transformación de la realidad de nuestra escuela primaria. Tenemos los factores clave para su desarrollo: El espacio físico del aula; el mobiliario adaptado a las edades, conformando los espacios requeridos de las áreas de las experiencias significativas de aprendizaje; los recursos de cada espacio adaptado a las exigencias de las experiencias llevadas a cabo en el aula; los planificadores de las diferentes unidades de indagación y planificación del profesor para los espacios utilizados; profesores comprometidos, factor fundamental para la renovación del espacio y sistema dentro del aula; alumnos que se van a encontrar con un espacio dinámico, activo y en pleno movimiento.

Pero el principal coste no es material, sino, humano. Parte de la figura del docente como primer «espacio arquitectónico» del aula, donde su compromiso, su vitalidad, su talento, su pasión, su disposición, su rigurosidad y su voluntad, tienen que ser transferidos a este espacio. Implica dar importancia al aula dentro del marco del aprendizaje y dejar de verla como el espacio para impartir, cumplir, y demostrar, así como el espacio de trabajo y no de vida.

Tenemos el reto de hacer lo mejor para nuestros alumnos. El aula propuesta cambia el esquema de espacio, de belleza, de armonía, de sujetos y objetos, y puede ser una realidad en las aulas de Educación Primaria.

#### **4. CONCLUSIONES**

Al comienzo de nuestro trabajo, teníamos como objetivo construir un aula en pleno movimiento, de la misma manera que nuestra sociedad cambia y avanza. Hemos ofrecido un estilo de aula acorde con las exigencias de una pedagogía innovadora, abordando las áreas de aprendizaje de forma global y entrelazada, donde el aprendizaje no queda supeditado al recurso del profesor y al inmovilismo del grupo y su localización, sino al protagonismo del alumno con la guía del profesor. Los espacios diseñados como parte de los planificadores del PEP pueden ser actores relevantes en el descubrimiento de las indagaciones, ampliando conocimientos, habilidades, actitudes y conceptos educativos, dentro de un ambiente minuciosamente habilitado para el desarrollo integral del alumno y constituyendo una verdadera comunidad activa donde todos podemos seguir aprendiendo de todos.

El ambiente físico de aula como protagonista puede llegar a constituir un espacio con otras características: flexible y adaptado a la edad de los alumnos; con posibilidades diversas de encuentro entre compañeros y profesor; con nuevas formas de aprendizaje que atienden a la individualidad; con recursos nuevos y disponibles para nuestras indagaciones; promueve diferentes ambientes cognitivos, afectivos y sociales; desarrolla una nueva interrelación entre los alumnos, su creatividad, la belleza del espacio y la individualidad; aumenta la organización de recursos y aprovecha-



miento al máximo de ellos; y constituye comunidad de aprendizaje, donde nos conocemos y por lo tanto nos aceptamos.

Otro de nuestros objetivos era defender que el aula es uno de los recursos fundamentales dentro del proceso de aprendizaje. En nuestra fundamentación teórica hemos recurrido a la pedagogía de las escuelas reggianas de Loris Malaguzzi, de María Montessori y del BI (PEP), para constatar que la forma de concebir el espacio y adecuarlo a las características propuestas se convierte en un facilitador del aprendizaje autónomo y duradero, ya que la indagación podrá tener unas perspectivas más amplias al poder acceder a las áreas funcionales de aprendizaje e incorporar la reciprocidad de una enseñanza directa y un aprendizaje por descubrimiento. El profesor dejará de ser el recurso principal de consulta y del saber, pasando a tener el rol de mediador, facilitador, guía, ayudando en todo momento a aprender a aprender. Por lo tanto, se convierte en un recurso esencial y necesario de nuestro proceso.

Hemos partido de un contexto concreto, de un caso tipo de aula de primero de educación primaria, realizando un análisis de la situación y disposición del aula, viendo las necesidades de cambio en sus diferentes dimensiones, tanto espacial, funcional, relacional y temporal, que nos han dado las perspectivas de cambio al que queríamos llegar. El espacio vital del aula se configura como un espacio abierto y flexible, en el que se van a generar los cauces necesarios para llevar a cabo un aprendizaje real, de acuerdo a las necesidades, aspiraciones y capacidades que demandan los alumnos. De aquí, la propuesta innovadora de ofrecer un espacio (aula transdisciplinaria), donde el aprendizaje de los alumnos va a pasar por el acercamiento real a unos contextos de aprendizaje significativos, diferentes y más dinámicos. Los espacios, con las características que hemos señalado dan lugar a un aula original, diferente a los modelos establecidos y habituales. Es un modelo atractivo, funcional, coherente y un recurso pedagógico esencial en el sistema educativo en renovación.

El aula diseñada responde a las exigencias de los nuevos estilos de aprendizaje que se nos demandan. Llega a ser un lugar donde el alumno participa de forma activa en su proceso de aprendizaje. Al ser un recurso fundamental que favorece la movilidad, el alumno puede usar los espacios para aplicar los conocimientos adquiridos en las distintas realidades de su entorno. Los alumnos experimentarán que forman parte de él, con plena participación, búsqueda y respondiendo a las diferentes situaciones que puedan plantearse.

Podemos hablar de un proyecto innovador, cuando experimentamos esa transformación requerida de nuestro espacio y de mejora continua dentro del marco formativo que se lleva a cabo dentro de nuestro renovado espacio, dándole la importancia que se merece. Esta labor de cambio, realizada por los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje constituirá el génesis transformador de la comunidad escolar. Puede ser el inicio, el origen de un marco donde cada sueño de cada alumno pueda hacerse realidad.

Hasta aquí, todos los objetivos se han ido cumpliendo con una mirada nueva hacia una realidad de espacio diferente, supliendo la carencia de distribución espacial de la que iniciábamos nuestra propuesta.

Somos conscientes de que el diseño espacial no va a ser el remedio a todas las dificultades que podemos encontrar en el aula, pero su puesta en marcha puede suponer un revulsivo de aire fresco para todos, alumnos y profesor, ya que ofrece una coherencia entre los que enseñan y aprenden y su realidad más inmediata.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGUSTOWSKY, G. (2001). *Lo que dicen las paredes. Un análisis de lo dispuesto por los usuarios. El Monitor de la Educación*. República Argentina: Ministerio de EDUCACIÓN.
- AUGUSTOWSKY, G. (2003). *Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos en la escuela primaria*. República Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- AREGLADO, N. y DILL, M. (1997). *Let's write: A Practical Guide to Teaching Writing in the Early Grades*. New York: Scholastic Inc.
- BELTRÁN, J. (1993). *La inteligencia práctica en las escuelas. Intervención Psicopedagógica*, Madrid: Síntesis.
- BERESALUCE DÍEZ, R. (2008). *La calidad como reto en la educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa*, Tesis doctoral no publicada. Universidad de Alicante, Departamento de Psicología educativa y didáctica, Alicante.
- BETANCOURT, J. y VALADEZ, M. (2009). Cómo propiciar atmósferas creativas en el salón de clase. *Revista Digital Universitaria*, 10 (12), 1-8. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art85/art85.pdf>.
- BRUNER, J. (1998). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza editorial.
- CLAUDIA, R. y CAMPOS, O. (2003). *Método María Montessori*, Chile: Instituto Profesional Luis Galdames.
- CEPPI, G. y ZINI, M. (1998). *Children, spaces, relations. Metaproject for an environment for Young children*, Italy: Domus Academy Research Center. Reggio Children.
- CESCA, P. (2010). Lo que dicen las paredes y ¿cuándo no hay paredes? *Revista Iberoamericana de educación*, 3 (53), 1-12. Recuperado de, <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/Rlei%206,1.pdf>.
- CONTRERAS, J. (2002). Educar la mirada y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 31, 61-65.

- CORDERO, R. (2005). *María Montessori y el medio ambiente como método activo. Veinte experiencias educativas exitosas en el mundo*, México: Investigación educativa.
- CORSON, D. (1999). *Language policy in schools. A resource for teachers and administrators*, Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. (2001). *La Educación infantil en Reggio Emilia. Loris Malaguzzi*, Barcelona: Octaedro.
- FORNEIRO, M.L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, 47, 49-70. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie47a03.pdf>.
- GARDNER, H. (1993). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*, México: Basic Books.
- GERVER, R. (2010). *Creating tomorrow school's today. Education, our children, their future*, London: Continuumbooks.
- HOYUELOS, A. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*, Barcelona: Octaedro.
- HOYUELOS, A. (2005a). *La cualidad del espacio-ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona: Grao.
- HOYUELOS, A. (2005b). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona: Octaedro.
- LAORDEN, C. y PÉREZ, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia de formación inicial del profesorado. *Revista Pulso*, 23, 133-146.
- LOUGHLIN, C.E. y SUINA, J.H. (2002). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata.
- PÉREZ, R.A. (2009). El constructivismo en los espacios educativos. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. *Colección Pedagógica Formación inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria*. (5), 43-53.
- INTERNATIONAL BACCALAUREATE (2009). *Cómo hacer realidad el PEP. Un marco curricular para la educación primaria internacional*, Reino Unido: International Baccalaureate.
- RAMÍREZ, P. (2009). Una maestra especial: María Montessori, *Revista Innovación y experiencias educativas*, (14), 1-20. Recuperado de: [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/PILAR\\_RAMIREZ\\_2.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/PILAR_RAMIREZ_2.pdf).
- RIERA, M.A. (2005). El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia. *Revista de Estudios e Investigación*. (3), 27-36.
- STERNBERG, R.J. (1983). *How can we teach intelligence?* Philadelphia: Research for better schools.
- SEGOVIA, F. y BELTRÁN, J. (1998). *El Aula Inteligente. Nuevo Horizonte educativo*. Madrid: Espasa.
- TRILLA, J. (199). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes. S.A. de Ediciones.

VECCHI, V. (1998). *Quale spazio per abitare bene una scuola? Children, spaces, relations. Metaproject for an environment for Young children*. Domus Academy Research Center. Italy: Reggio Children.

VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Cambridge University Press.

## 6. ANEXOS

### 6.1. Anexo 1. Espacios de cambio

#### 1. *Espacio de encuentro*

##### **Descripción**

Este espacio es el núcleo de la clase. Estará situado al fondo del aula. Separado del resto de recursos y bien diferenciado, ya que será utilizado como algo especial dentro de su desarrollo. Los alumnos deben sentirse cómodos, espaciosos, integrados y parte del grupo de la comunidad de aprendizaje.

##### **Objetivos**

Este espacio nos servirá como punto de partida de un aprendizaje donde el encuentro, la participación y la motivación existente dentro del grupo darán lugar al desencadenamiento de nuestras indagaciones. Tiene los objetivos siguientes:

- Favorecer situaciones de escucha activa; debatir ideas; formular preguntas; esforzarse por obtener el consenso.
- Fomentar las habilidades de comunicación; presentaciones; escuchar; hablar; formar un auténtico grupo colaborativo.
- Facilitar códigos de conducta grupales; conociendo y aplicando normas adecuados de grupos de personas.
- Capacitar a los alumnos a la organización; planificación y llevar a cabo las actividades con eficacia.
- Desarrollar habilidades de investigación; formulación de preguntas; observación y presentación de resultados.

##### **Actividades**

- Inicio de las indagaciones.
- Debates grupales sobre los temas previstos.

- Exposiciones grupales y actividades de comunicación.
- Encuentros interpersonales. Alumno-profesor; alumno-alumno.

### **Metodología**

La disposición de los sitios será libre, cada alumno tomará la posición que desee, siempre y cuando sepa que es un espacio diferente donde la importancia de lo tratado requiere un modo de estar y de comportarse. El consenso de las normas establecidas de uso estará visible en todo momento y será confeccionado por los alumnos utilizando imágenes y carteles que se tendrán en cuenta para su utilización y buen funcionamiento. Este será el punto de encuentro inicial del día.

### **Recursos**

- Bancos de dimensiones adecuadas a la edad de los alumnos y dispuestos en asamblea.
- Alfombra donde los alumnos que lo deseen podrán estar sentados en el suelo.

## **2. Espacio de lectura e información**

### **Descripción**

La literatura en la etapa de primaria es una pieza clave para el desarrollo de los alumnos, por lo que es necesario el contacto con los libros y el acceso a la información en papel. Es un espacio que reúne las condiciones de luz, mobiliario y comodidad necesaria. La frase «coge un libro», a cambiar y decir «acércate al espacio de lectura y busca...» El alumno descubre una realidad nueva, llena de interés y búsqueda significativa.

### **Objetivos**

- Comprender cómo funciona un espacio de tal importancia en nuestra formación.
- Despertar el interés por conocer desde diferentes perspectivas.
- Fomentar la responsabilidad de los diferentes usos que puede darse en este espacio.
- Desarrollar habilidades lectoras y el gusto por la literatura. Leer por placer.
- Aclarar ideas, sentimientos, pensamientos y opiniones.

- Utilizar y ampliar vocabulario.
- Adquirir actitudes de búsqueda e investigación adecuadas a su edad.

### **Actividades**

El espacio de lectura e información abrirá sus miradas a actividades diferentes dentro del aula:

- préstamo de libros.
- Cuentacuentos.
- Exposiciones.
- Semana del libro, día del personaje, actividades familiares.
- Lecturas individuales elegidas libremente.
- Lecturas dirigidas entorno a las unidades de indagación.
- Búsqueda de información en diferentes formatos incluyendo el formato digital.

### **Metodología**

La gestión de este rincón también será de forma consensuada. Las normas de utilización estarán visibles en todo momento, redactadas e ilustradas por ellos. El espacio de lectura e información ha de ser considerado como un instrumento y recurso didáctico que los alumnos utilizan como algo propio y positivo para su formación. Los libros estarán colocados en estanterías al alcance de los alumnos y debidamente etiquetados para tener la facilidad de búsqueda, localización y posteriormente su orden.

### **Recursos**

Los recursos deben ser variados; libros de cuentos, revistas, libros monográficos, libros realizados por ellos, diccionarios teniendo la suficiente cantidad de formatos, temas e ideas como para satisfacer, en todo momento las diferentes inclinaciones de los alumnos ofreciendo la información necesaria de nuestras indagaciones.

## **3. Espacio de escritura creativa**

### **Descripción**

Según Corson (1999), la lengua es el centro en torno al cual se encuentran los diversos factores cognitivos, afectivos y sociales interdependientes que determinan el

aprendizaje. El proceso de aprendizaje implica simultáneamente aprender la lengua, la escritura, la literatura, aprender sobre ella, cómo funciona en su nivel hablado y escrito, aprender a través de ella, desarrollando habilidades para pensar, reflexionar, organizar ideas y cuestionarse sobre su proceso. No está demás crear, diseñar un espacio para que puedan darse estas experiencias dentro de contextos significativos.

El espacio de escritura creativa es uno de los espacios más importantes dentro del aula ya que en él se van a dar las experiencias necesarias para una iniciación a la lengua que va a permitir a los alumnos encontrarse con un mundo abierto a diferentes posibilidades creativas y de relación con la literatura. Este espacio estará situado al lado del espacio de lectura e información, por el nexo que une a la lectura y escritura. Este espacio estará provisto de una superficie de madera suficientemente larga, con el material necesario. Este espacio contará con cinco sillas, orientado hacia las ventanas exteriores aprovechando la luz. Estará delimitado por diferentes módulos de almacenamiento donde el material estará suficientemente organizado y alcance de los alumnos.

### **Objetivos**

Este espacio tendrá un carácter multifuncional ya que se desarrollarán múltiples experiencias que están relacionadas con las diferentes áreas de la lengua que el PEP nos propone, de aquí su importancia y cuidado de este espacio.

- Enriquecer el proceso personal de la creatividad literaria.
- Organizar y comunicar pensamientos y emociones de forma libre.
- Deseo de comunicarse.
- Desarrollar estrategias, estructuras y técnicas literarias aplicadas a diferentes competencias de forma creativa en la resolución de problemas.
- Aprender a escribir escribiendo, desarrollando las habilidades de investigación, comunicación y sociales necesarias mediante el proceso de compartir ideas por escrito.
- Disfrutar de la escritura mostrando entusiasmo en su proceso.

### **Actividades**

- Descripciones grupales entorno a las indagaciones.
- Manipulación de los elementos de escritura.
- Registros de las observaciones en la indagación.
- Representaciones gráficas.
- Talleres de redacción libre y dirigida.

- Escritura y confección de estilos diferentes: cartas, tarjetas, etiquetas, etc.
- Experiencias de expresión y comunicación.

### **Metodología**

Este espacio será utilizado de forma grupal. Será un espacio donde el ambiente de trabajo tenemos que construirlo entre todos, ya que se trata de un área sumamente importante dentro de nuestro aprendizaje. Será utilizado acorde con las necesidades de las actividades propuestas dentro de nuestras unidades de indagación. Tendrá unas normas de utilización consensuadas entre el profesor y los alumnos. Será un espacio donde los alumnos podrán desarrollar sus trabajos individuales de escritura, actividades que requieran al grupo y experiencias libres de composición relacionadas con la escritura y literatura. Este espacio puede ser utilizado de forma libre y también designado para la realización de actividades grupales o individuales.

### **Recursos**

Los recursos de los que dispondrá este espacio serán de materiales como: ordenador portátil, lapiceros, rotuladores, carpetas, archivadores individuales y grupales, papel, tijeras, pegamento, material de oficina variado, debidamente etiquetado para una mejor organización y orden. Estará provisto de materiales para el trabajo semántico, fonético, imágenes, asociaciones de palabras, etc.

## **4. Espacio de la ciencia y experimentación**

### **Descripción**

Los temas transdisciplinarios ofrecen el marco para un programa de indagación bien definido, con fines concretos y tratado con profundidad y, dado que las ciencias son pertinentes a todos los temas del programa. Todo el aprendizaje planificado en esta área deberá tener lugar dentro de dicho marco IB (2009). Este espacio estará delimitado para llevar a cabo experiencias de aprendizaje prácticas que garanticen que los alumnos puedan experimentar, explorar e indagar, aprendiendo las habilidades inherentes a los procesos científicos adaptados al nivel de los alumnos.

### **Objetivos**

La finalidad de este espacio es hacer de la ciencia y experimentación algo perteneciente a nuestra realidad. Algo que podemos observar, experimentar, plantear hipó-



tesis, recoger datos, compartir esos datos y formular nuestros hallazgos será un aprendizaje de saber hacer y no de saber decir.

- Garantizar una participación activa.
- Desafiar al alumno constantemente a través de preguntas en un contexto real de aprendizaje y con instrumentos reales de manipulación.
- Facilitar el uso de la tecnología en todas sus formas como herramienta de investigación.
- Debatir, dialogar, elaborar e interpretar datos que se van obteniendo en el proceso grupal de la experimentación.
- Aplicar lo que se aplica a la realidad y poder actuar al respecto.
- Explorar la forma en que funcionan los objetos.
- Establecer conexiones entre causa y efecto.
- Desarrollar diferentes perspectivas y puntos de vista de entender el mundo.
- Comunicar hallazgos e ideas proporcionando explicaciones utilizando su propia experiencia.

### **Actividades**

- Seres vivos: características, sistemas, comportamientos y relaciones.
- Tierra y espacio: planeta tierra, sistema solar, fenómenos naturales, recursos naturales y artificiales.
- Materiales y energía: propiedades, comportamientos, uso de materiales, origen de materiales.
- Fuerza y energía: almacenamiento, conservación, inventos, máquinas.

### **Metodología**

La metodología y procedimientos que van a tener lugar en esta área, será una metodología activa, experimental y manipulativa donde la ciencia dejar de ser algo lejano y solamente para unos pocos y pasa a ser algo cotidiano, respondiendo a esa curiosidad innata que traen los niños y niñas. Lo que llamábamos espacio de la curiosidad, donde algo nuevo puede suceder cada día, haciéndonos preguntas e intentar dar respuestas desde nuestra perspectiva.

La figura del maestro va a ser la de facilitador del proceso, formulando preguntas pensadas y abiertas, estimular que los alumnos puedan plantearse nuevos desafíos. Según tenga el maestro la concepción de ciencia así se implementará en este espacio.

## **Recursos**

Los recursos que se dispondrán en este espacio serán los que necesitaremos para adentrarnos en las indagaciones de los temas transdisciplinarios. Para esta edad, necesitaremos recursos relacionados con los seres vivos; la tierra y el espacio, materiales y materia, fuerza y energía y serán propuestos en los planificadores. Los conceptos planteados como conjunto de preguntas, constituirán las herramientas necesarias para iniciar una indagación. Este espacio estará provisto también de la suficiente información acerca del tema trabajado; revistas, libros, posters, ejemplos, y herramientas informáticas con el software pertinente para nuestras investigaciones.

## **5. Espacio de las artes y de los sueños**

### **Descripción**

Las artes son un parte fundamental del PEP y “constituyen una eficaz forma de comunicación a través de la cual los alumnos exploran y construyen la comprensión de sí mismos y del mundo que les rodea” (IB 2009: 139). Si definimos creatividad como la forma de generar pensamientos nuevos, este espacio tiene que ofrecer las oportunidades necesarias de fomentar esas actitudes y habilidades únicas que poseemos.

Este espacio responde a la danza, teatro, música y artes visuales. Va a estar enmarcado dentro de la transdisciplinariedad de los temas de indagación. Es un espacio amplio, que va a contar, con los recursos necesarios para responder a las necesidades de los alumnos. El espacio queda definido como el espacio de las artes y los sueños, donde la interpretación, representación, imaginación, creatividad y técnicas quedan unidas de la misma manera que están dentro de cada individuo y tenemos el deber de dejar que florezcan y exteriorizar lo que somos y deseamos ser, sin esperar respuestas, sino experiencias.

### **Objetivos**

- Acercamiento a personas, comunidades y culturas.
- Posibilitar el encuentro con la historia y experiencias.
- Facilitar un conocimiento de las increíbles posibilidades que poseemos.
- Nos da la oportunidad de crear entornos positivos y de confianza.
- Trabajar la inteligencia emocional, expresiones, sentimientos, seguridad, libertad, empatía, ser uno mismo sin cortapisas, etc.
- Facilitar la improvisación, simulación y creaciones de situaciones diversas.
- La creación de entornos imaginarios.

- Formar parte de procesos activos dentro de las composiciones, reflexivos cuando compartimos.
- Trabajo colaborativo y tomar conciencia del otro o del público.
- Manejo de datos y documentación que ayudan a la realización de sus obras.

### **Actividades**

- Planificación de diferentes tipos de danzas y bailes.
- Dramatización.
- Música
- Artes visuales; dibujo, manualidades, diseño.

### **Metodología**

La metodología que se va emplear en este espacio irá acorde con las actividades programadas en función de la indagación que estemos llevando en ese momento. Puede ser guiada por parte del profesor, ya que se programarán actividades que deberán cumplir unos objetivos o una metodología que fomente más la independencia, autonomía y creatividad de los alumnos, donde serán protagonistas de sus creaciones. Demostrando conocimiento y comprensión de los conceptos trabajados en los diferentes aspectos artísticos como puede ser la danza, música, teatro y artes visuales.

### **Recursos**

Los recursos que disponemos para este espacio serán: caballetes, pintura, papel continuo, lápices de colores, ceras de diferentes texturas, acuarelas, pegamentos, tijeras y demás material que podemos utilizar dentro del área del arte. El área del drama y teatro, también tienen el espacio dedicado, y contaremos con cuentos digitales, disfraces, cuentos tradicionales, música, espejo grande, complementos, baúl. Este espacio irá cambiando a lo largo del curso, según las necesidades de programación. Las artes visuales, conforman una parte esencial de nuestro aprendizaje, donde los niños cada vez están más familiarizados con esta competencia tecnológica, pero no al margen de la realidad que se ven inmersos. Las TIC pueden utilizarse como herramientas que enriquecen la experiencia creativa con experiencias enriquecedoras como visitas a galerías de arte, museos, diseñadores, videojuegos, películas, donde explorar este campo visual va más allá de su propio trabajo inicial. La música forma parte de la vida, del silencio, del ruido, del paisaje, del ánimo. Nuestro espacio, también va a contar con diferentes expresiones musicales que no llevarán a componer, descomponer, explorar, disfrutar, vivir con esa expresión viva.

## 6.2. Anexo 2. Rúbrica de evaluación

### *Dimensión Física*

<b>DIMENSIÓN FÍSICA</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
El espacio de aula permite la creación de áreas.			
Los espacios quedan suficientemente delimitados.			
El mobiliario utilizado se adapta a la edad y funciones.			
La movilidad de espacios es considerada adecuada.			
Los espacios responden a la seguridad de los alumnos.			

### *Dimensión Funcional*

<b>DIMENSIÓN FUNCIONAL</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Configuración de espacios multiusos, abiertos y flexibles.			
Facilita la comunicación grupal.			
Es cómodo para la realización de actividades.			
Favorece la intercomunicación entre profesor-alumno.			
Permite la movilidad con autonomía de los alumnos.			
Permite la concentración y procesos adecuados.			
Fomenta el trabajo de investigación.			
Permite una mayor interacción entre el alumno y su entorno.			
Ayuda a la construcción del aprendizaje.			
Tiene en cuenta la diversidad e intereses del alumno.			
Contempla una visión global del aprendizaje.			
Cuenta con los recursos adecuados al espacio.			
Los recursos están al alcance de los alumnos.			
La decoración tiene carácter interactivo.			
La organización es conocida por los alumnos.			
Los alumnos forman parte de la organización.			
Las normas son visibles e inteligibles.			

***Dimensión Temporal***

<b>DIMENSIÓN TEMPORAL</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
El tiempo es aprovechado con eficacia.			
Existe una planificación temporal para los grupos dentro de cada espacio.			
Fomenta actividades independientes dentro de la programación de actividades.			
Existen mayor número de experiencias dirigidas.			

***Dimensión Relacional***

<b>DIMENSIÓN RELACIONAL</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Proporciona experiencias cooperativas.			
Existen diferentes formas de agrupamiento.			
El acceso es dirigido.			
El acceso es autónomo y buscado por el alumno. El acceso es condicionado.			
Fomenta una mayor motivación en los aprendizajes.			
Fomenta una mayor participación en las experiencias.			
Aumenta el sentido de la responsabilidad y cumplimiento de normas.			



# 25. *Visual thinking* y creatividad

Miguel Domínguez Rigo

SUMARIO:

1. Introducción. 2. El pensamiento visual o *visual thinking*. 3. *Visual thinking* y creatividad. 4. Estrategias creativas aplicadas al pensamiento visual. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

## 1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad que consume muchos más recursos audiovisuales de los que se consumían hace tan solo un par de décadas, unos pocos años donde la evolución de la comunicación audiovisual ha sido evidente. Por poner un ejemplo, actualmente la mayor parte de los contenidos publicitarios que se generan son visuales y en poco tiempo cerca del 80% del contenido creado en internet estará formado por vídeos. La importancia de prepararnos para reconocer y aprender a utilizar el lenguaje visual como un lenguaje trascendental es indudable, pues nos va a permitir comprender e interpretar de forma autónoma, crítica y libre el mundo que nos rodea. En este sentido debemos trabajar en la alfabetización visual en el ámbito educativo y utilizar métodos y procedimientos destinados a incluir los medios audiovisuales en la escuela de forma que no solo sean simples transmisores de conocimientos. La educación debe adaptarse a los cambios que sufre la sociedad para poder así prepararnos para ella.

El contenido visual posee un gran impacto y adecuadamente utilizado tiene un alto valor didáctico. La representación gráfica facilita la comprensión de procesos clave y el recuerdo de la información, así mismo puede ser una forma directa y atra-

yente de representar una idea entre otros muchos aspectos, pero si deseamos preparar a las personas para que puedan hacer frente a los nuevos retos y a las nuevas demandas, hemos de utilizar procedimientos, programas y recursos que sean igualmente creativos. Nuevas maneras visuales de hacer y de trabajar que desarrollen el pensamiento crítico y fomenten la reflexión de forma creativa.

## **2. EL PENSAMIENTO VISUAL O *VISUAL THINKING***

Si bien el pensamiento visual no es algo nuevo, en estos últimos años ha adquirido un notable protagonismo. Dibujar las ideas con el objetivo de que su comunicación sea más eficiente sería básicamente la concepción principal, con ello buscamos una mayor comprensión, una mejor retención y que el mensaje sea más atractivo. Sin embargo podemos añadir que el pensamiento visual es un método eficaz no solo para visualizar conceptos o comprender un determinado tema, igualmente nos permite un mejor desarrollo de las ideas, analizarlas en forma de esquema, crear nuevas conexiones o definir e identificar problemas de forma más eficaz. Como hemos apuntado, la retención va a ser mayor mediante de la comunicación visual, donde estas conexiones no solo se van a representar mediante textos, combinando texto e imágenes aumentaremos la capacidad de la información que queremos transmitir. En definitiva, la comunicación y los contenidos visuales, donde situamos el pensamiento visual, forman forzosamente parte de toda estrategia educativa encaminada a la comprensión y síntesis de las ideas de forma efectiva y creativa.

## **3. *VISUAL THINKING* Y CREATIVIDAD**

En sí mismo el concepto «*visual thinking*», por su estrecha relación con la representación gráfica, se muestra habitualmente como un recurso creativo, pero en realidad no tiene por qué ser así. Esto sucede porque se identifica el dibujo con la creación artística y dicha creación con una actividad creativa desde el instante en el que se inicia, pues es novedosa y posee valor o utilidad. Pero el mero hecho de acometer una tarea de tipo artístico no nos convierte en personas creativas, al igual que tampoco nos convertiría en artistas. Igualmente podemos dibujar y no ser en absoluto creativos, por lo que deducimos que la utilización de herramientas visuales no implica necesariamente que el resultado sea creativo y que para que esto suceda se deben dar una serie de condiciones que generen conexiones y relaciones valiosas y originales.

Un esquema gráfico puede caer, a pesar de haber utilizado dibujos simples y claros, en la monotonía y en la repetición, perdiendo parte de la eficiencia que se le presupone.



#### 4. ESTRATEGIAS CREATIVAS APLICADAS AL PENSAMIENTO VISUAL

El lenguaje visual y escrito aplicado al pensamiento visual debe ser original, efectivo y transformador. Mostrar el contenido visual de forma simple pero creativa pasa por utilizar diferentes técnicas gráficas, que a su vez aceleren la comprensión y amplíen la retentiva de aquellas ideas que pretendemos comunicar visualmente. Para ello se pueden utilizar una serie de elementos visuales característicos de la comunicación gráfica creativa, como las metáforas, analogías, hipérbolas, la ironía, el humor, etc. Con ello se pretende dotar de mayor creatividad nuestros planteamientos visuales.

Buscamos evidenciar aquellos aspectos que refuercen creativamente nuestro *visual thinking*, de forma que este sea aún más efectivo. La utilización combinada de representaciones verbales y no verbales de pensamiento ha de indagar por tanto en nuevos enfoques y nuevas y originales ideas.

Podemos destacar entre otras las siguientes estrategias básicas que es posible aplicar al pensamiento visual:

- Ironía y humor.
- Nuevas combinaciones y asociaciones creadas a partir de la descomposición de los elementos visuales tradicionales.
- Variaciones del tamaño, la forma, el punto de vista, etc.
- Analogías y metáforas visuales.
- Dramatización: desplegar una historia entorno a la idea principal u objetivo del *visual thinking*.
- Hipérboles visuales (exageración intencionada).
- Fantasía e imaginación.

Presentamos a continuación un ejemplo gráfico sobre la posible introducción de algunas de las estrategias señaladas con la intención de potenciar el esquema (Figura 1) para que este sea más eficiente y creativo (Figura 2), lo que finalmente facilitará la retención de la información que pretende transmitir.

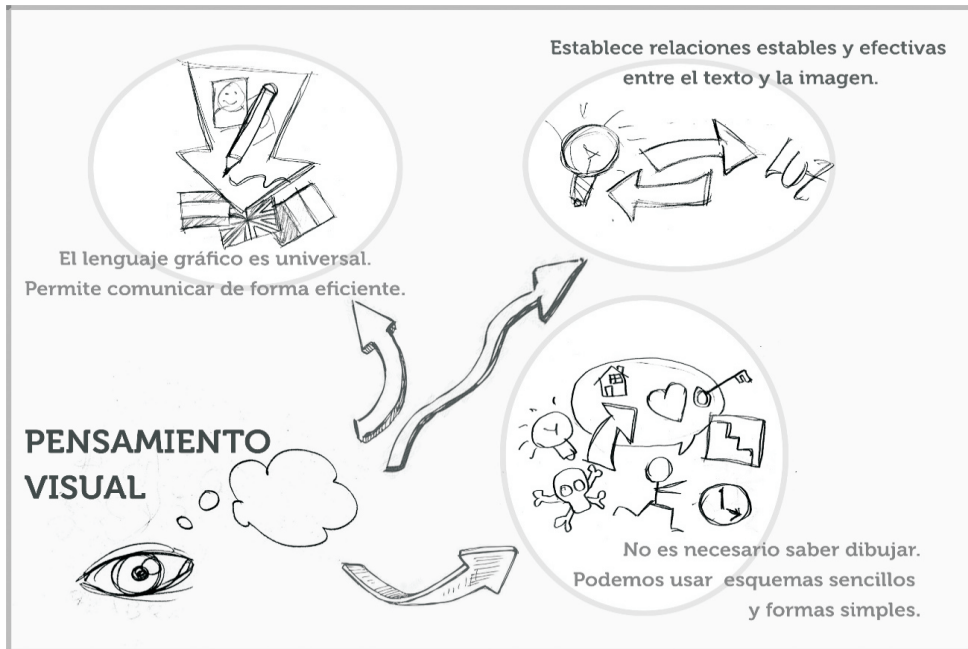


Figura 1. Esquema básico (Miguel Domínguez Rigo)

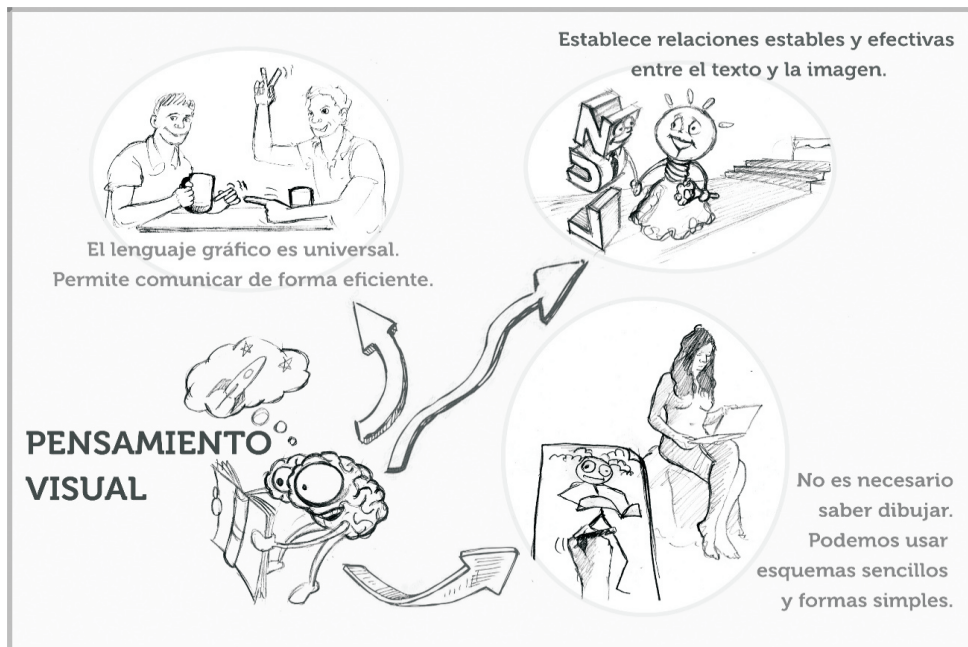


Figura 2. Esquema mejorado (Miguel Domínguez Rigo)

## 5. CONCLUSIONES

En todas las cosas que hacemos podemos ser más creativos, pero cuando nos referimos al ámbito educativo, esta afirmación se transforma en una necesidad. En lugar de perpetuar las mismas técnicas o aceptar las nuevas sin cuestionarlas, hemos de procurar introducir la creatividad con la intención de generar un cambio en lo relativo a los diferentes métodos de enseñanza. La enseñanza de la educación plástica y visual en nuestro sistema educativo no implica obligatoriamente que el alumnado vaya a ser más creativo si no enseñamos a desarrollar y potenciar nuestra creatividad desde esa y desde el resto de las materias, transformando los diferentes métodos y recursos educativos a nuestro alcance.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANDA, E., CERVERA, J., FERNÁNDEZ, J., FRESNEDA, T., LEBRERO, M. P., LEBRERO, M. T., TEJADA, J. (1991). *Manual de la creatividad. Aplicaciones educativas*. Barcelona: Vicens Vives.
- ROAM, D. (2010). *Tu mundo en una servilleta: resolver problemas y vender ideas mediante dibujos*. Barcelona: Gestión 2000.



## 26. La escuela multigrado en México: experiencias didácticas en la educación preescolar

*Montserrat Magro Gutiérrez*

*Silvia Carrascal Domínguez*

*Eder Iván Pérez Zárate*

SUMARIO:

1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

### 1. INTRODUCCIÓN

Desde los inicios de la educación, la cobertura, la expansión y adecuación del servicio educativo ha sido uno de los principales focos de atención de los gobiernos de diversos países. Ante esta necesidad, surgen diversos servicios educativos que permiten el acceso a la educación a niños y niñas que viven en poblaciones dispersas, reducidas y ubicadas en regiones apartadas.

En base a estas premisas surge la escuela multigrado, en la cual un docente imparte en una misma aula, dos o más grados de forma simultánea, puesto que el número de niños matriculados en la escuela no es suficiente para justificar el número de docentes por grado.

En América Latina y concretamente en países como en Perú, las escuelas de este tipo representan el 73%, en Brasil el 50%. En países europeos, tales como Inglaterra, representan el 25% y con un valor cerca del 40% en Irlanda. En África, las escuelas unitarias representan entre el 50% y 60%; en países asiáticos, como en China alcanzan el 36% y en Bangladesh el 80% (Mercado, 2012, p. 22).

Según Rockwell y Garay (2014) durante la mayor parte del siglo XIX la escuela unitaria ha sido una de las singularidades de la educación en México. No obstante, esta no ha sido una de las prioridades en las políticas educativas y en los planes curriculares del Sistema Educativo Nacional Mexicano y de las autoridades educativas, ya que las escuelas multigrado y unitarias simbolizan alrededor del 44.3 % de las escuelas de sostenimiento público.

En México, este tipo de centros educativos pertenecen al nivel de Educación Básica y continúan representando un desafío y un esfuerzo por las autoridades educativas; con el objetivo de dar respuesta a las demandas de la sociedad actual. La mayoría de estas escuelas se encuentran en zonas rurales y comunidades indígenas. Actualmente, las escuelas multigrado son atendidas por la Secretaría de Educación Pública y por el Consejo Nacional de Fomento Educativo.

La Dirección General de Planeación y Programación (2008) describe la escuela multigrado en base a dos sistemas:

- Unitario: es un centro donde un docente atiende todos los grupos y grados de la escuela y cumpliendo, a su vez, con funciones administrativas y directivas.
- Bidocente: es un centro que es atendido por dos docentes, en el cual uno cumple funciones directivas y administrativas.

Es importante destacar que las políticas educativas y estrategias implementadas para este servicio educativo han sido enfocadas, en su mayoría, a la Educación Primaria, puesto que este término está desde sus inicios enfocado a en este nivel educativo.

Dentro de las propuestas más destacadas por las autoridades educativas mexicanas para atender este servicio educativo se encuentra *La estrategia multigrado 2005*, la cual tuvo como propósito mejorar las prácticas educativas de los educadores y brindar elementos didácticos a los docentes de Educación Primaria, que les permita atender a niñas y a niños de diferentes edades que asisten a un mismo grupo y que los educandos logren alcanzar el perfil de egreso de los planes y programas (Estrada, 2015).

En este sentido, el Consejo Nacional de Fomento Educativo apuesta por generar redes educativas formales e informales y la implementación de estrategias por el sostenimiento, mantenimiento y desarrollo de los procesos educativos de estos centros, situados en comunidades rurales y de rezago (Rockwell y Garay, 2014).

Carreño, De la Garza y Zermeño (2015), consideran fundamental en los procesos de inclusión en contextos multigrado, indagar el significado la educación respecto a las necesidades sociales de las familias y la diversidad de los alumnos, para diseñar estrategias efectivas y tangibles de inclusión educativa.

La falta de implementación de políticas educativas y curriculares dirigidas a esta rama del sector educativo, tal y como afirman Little (2004, citado en Rockwell y Garay, 2014), hacen que exista una ausencia de docentes de apoyo, elevados grupos de alumnos de diferentes edades y una gran carencia de recursos didácticos. Por ello,

la situación de los contextos educativos a los que los docentes se enfrentan, les lleva a sentirse en desventaja por las condiciones laborales a las que se confrontan.

El presente estudio concluye con sugerencias que contribuyan a la reorganización administrativa y pedagógica para los educadores de esta modalidad educativa, enfocadas a la Educación Preescolar durante el año 2017.

## 2. MÉTODO

El presente estudio tiene un enfoque cualitativo, ya que el tema a investigar implicó la observación de características, percepciones y prácticas en contextos educativos multigrado en los que el de Educación Preescolar en México. Así mismo, posibilitó la familiarización a profundidad del tema y conocer las características y las formas en que los sujetos de investigación experimentan los procesos de enseñanza-aprendizaje (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Se ha seleccionado una muestra intencional o por conveniencia, ya que se eligieron a las personas a observar y entrevistar siguiendo criterios de conveniencia del investigador o de los objetivos de esta tomando en cuenta la posición que ocupa en relación al fenómeno estudiado.

La muestra consistió en cinco escuelas de Educación Preescolar en el estado de Chiapas; México. Para las visitas y observaciones a los colegios, se destinó un día para cada uno de los centros escolares, en donde se observó toda una jornada escolar. El periodo de observación se realizó en el mes de agosto del presente año, en un horario de 08:00 a 13:00 horas. Los Jardines de Niños y Niñas observados están ubicados en los municipios de Berriozábal, Ocozocoautla de Espinosa y San Juan Chamula, del estado de Chiapas, México. Se decidió visitar centros escolares en este estado puesto que es uno de los estados de la República Mexicana con mayor índice de comunidades rurales y por ende preescolares en este servicio.

Las técnicas e instrumentos para recolección de información fueron la observación y el diario de campo o bitácora. En todos los centros visitados, se han realizado observaciones de sesiones de clase. La observación participante, fue una de la principal técnica de investigación, puesto que permitió involucrar al investigador como parte del contexto para entender y comprender con mayor profundidad el fenómeno de estudio (Balcázar, González-Arratia, Gurrola y Moysén, 2013).

En el diario de campo o bitácora, se incorpora el registro completo en forma de narrativa de las observaciones realizadas en cada centro educativo. Se describen los ambientes sociales, culturales, los espacios, a las personas, entre otros elementos que están inmersos en el estudio. Permitted tomar notas de sucesos relevantes que surgieron en el proceso de investigación, así como comentarios de las percepciones de dichos sucesos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Se recurrió a una exhaustiva revisión de literatura que proporcionó los datos de antecedentes e información relevante del tema a estudiar, así como contrastar datos históricos, culturales y educativos.

Para su desarrollo se ha utilizado una entrevista semiestructurada, que ha dado pautas suficientes para acercarnos al entrevistado desde una conversación más cotidiana y la oportunidad de profundizar vivamente en las aportaciones de los sujetos; esto aportó descripciones más profundas en relación al mundo cotidiano vivido de los sujetos de investigación (Kvale, 2011).

### **3. RESULTADOS**

#### **3.1. Indicadores actuales de la Educación Preescolar multigrado**

La Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación han reflejado asumen que la educación multigrado representa grandes retos para los docentes, afirman que la mayoría de los problemas a los que los educadores se enfrentan son: organización y articulación de los contenidos curriculares, atención con equidad a los educandos, tiempo efectivo de enseñanza, la reducción de la jornada escolar, procesos de evaluación alejados a los enfoques didácticos, administración de actividades administrativas y académicas y administrativas; y falta de recursos didácticos (SEP, 2005, y INEE, 2010).

Generalmente se asume a la escuela multigrado en desventaja en comparación a la escuela completa, esto propicia que los docentes generen bajas expectativas hacia sus estudiantes. Estrada (2015) considera que el tema de formación, tanto inicial como continua, es necesaria para que los docentes puedan atender con pertinencia a los educandos y sobre todo desarrollar sus habilidades, competencias y capacidades. En este sentido, es importante dotar de herramientas y metodologías al educador para que en su quehacer cotidiano impacte en el desarrollo de habilidades y competencias de los educandos, así como al proceso de transición escolar de estos.

Es trascendental que el docente se asuma como un generador de experiencias y aprendizajes, que perciba a los niños como beneficiarios de estas oportunidades, desde la idea que los educadores son quienes deben propiciar y favorecer un ambiente inclusivo para el aprendizaje que reconozca la complejidad y las posibilidades de cada uno de ellos como sujetos que tienen una historia de vida. En este sentido, la escuela deberá contribuir día a día al desarrollo personal de cada uno de los niños sin importar la diferencia de edad que pueda existir entre ellos (SEP, 2016).



Tabla 1. Evolución de la escuela unitaria de Educación Preescolar en México

Ciclo escolar	Tipo de servicio	Docentes	Escuelas (Según tipo de sostenimiento)		Escuelas unitarias	Alumnos
			Público	Privado		
<b>2012/2013</b>	CENDI		920	193		
	General		45,626	14,637	9,572	
	Indígena		9,671	2	4,776	
	Comunitario		20,166	-----	9,575	
	Total	226,063	91,215	23,923	4,761,466	
<b>2013/2014</b>	CENDI		1,000	187		
	General	227,356	45,526	14,657	9,674	
	Indígena		9,654	2	4,816	
	Comunitario		20,115	--	9,636	
	Total	227,356	91,141	24,126	4,786,956	
<b>2014/2015</b>	CENDI		912	188		
	General	229,587	45,436	14,502	7,088	
	Indígena		9,671	2	4,729	
	Comunitario		20,114	-----	10,660	
	Total	229,587	90,825	22,477	4,804,065	
<b>2015/2016</b>	CENDI		965	160		
	General		45,292		9,111	
			14,543			
	Indígena		9,802	2	4,801	
	Comunitario		18,654	--	10,414	
Total	230,781	89,409	24,326	4,811,966		

Fuente: Elaboración Propia a partir del Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2013, 2014, 2015, 2016. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

El análisis de la Tabla 1 refleja que durante los últimos ciclos escolares ha existido una disminución de centros educativos preescolares generales y por consiguiente en la escuela unitaria. De acuerdo al INEE (2017), una característica importante relacionada a la asistencia escolar de los educandos en zonas rurales es la poca escolaridad con la que cuentan los padres de familia; esto se demuestra en el poco incremento que ha habido el número de matriculación de este nivel durante los últimos años, puesto que del ciclo escolar 2010 al 2014 el incremento ha sido de 71% a 73.1% de educandos.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010) y Juárez (2012) consideran que el éxito escolar en estos centros escolares es posible siempre y cuando se atiendan factores relacionados a la cantidad de alumnos por aula, la formación inicial y permanente del profesorado, la suficiente disposición, variación y accesibilidad de recursos educativos y los espacios que los alumnos necesitan para poder desarrollar las actividades dentro del aula atendiendo a las normativas que se han establecido en relación a la educación y cuidado de la primera infancia; con la finalidad de promover experiencias que posibiliten el desplazamiento, la movilidad e interacción para favorecer el desarrollo cognitivo y el proceso de aprendizaje de los educandos.

En este sentido es importante la existencia, disponibilidad y diversidad de recursos educativos que apoyen a la gestión de las prácticas educativas de los docentes de escuelas multigrado, la variedad de materiales didácticos que posibiliten la atención simultánea y diversificada a las necesidades de los educandos.

### **3.2. Experiencias pedagógicas en escuelas mexicanas**

Se clasifica la información recolectada y observada en los siguientes ejes de análisis: aspectos de infraestructura, aspectos relacionados a materiales educativos, percepción de la preparación pedagógica de los docentes para atender la dinámica escolar en grupos multigrado.

#### *3.2.1. Aspectos de infraestructura*

Corrales al aire, caminos empedrados, mulas y caballos en los caminos evidencian la presencia del escenario rural en este contexto. De las cinco escuelas visitadas, una de estas fue construida por los padres de familia; está conformada por dos aulas, las cuales son de lámina, madera, plástico, cartón y pisos de tierra.

El sanitario es un espacio construido del mismo material que el aula y consta de una letrina para las niñas y los niños. La falta de ventilación en este centro escolar y la carencia de los servicios públicos básicos (agua, electricidad, drenaje), abren la posibilidad de que este espacio se un foco de infección para la comunidad estudiantil (INEE, 2010).

Los otros cuatro centros escolares, están constituidos por dos aulas, de las cuales únicamente se hace uso de una de ellas, utilizando la otra como bodega. Las aulas y los sanitarios están construidos de concreto; cuentan con plazas cívicas, áreas verdes propias del contexto y en algunos casos juegos infantiles.



Figura 1. Actividades lúdicas en preescolar multigrado en San Juan Chamula Chiapas, México

Fuente: Colección particular.

### 3.2.2. Aspectos de material didáctico

Coincidiendo la clasificación de los recursos y/o materiales didácticos que establece el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010), durante las visitas y las observaciones realizadas en los preescolares de México se observó que los materiales que predominan son los instrumentos para dibujar, recortar, armar y pintar, los cuales en la mayoría de los casos son recursos que los preescolares aportan por cuenta propia.

Únicamente tres centros escolares cuentan con materiales audiovisuales (bocinas o grabadoras), los cuales generalmente pertenecen a los propios educadores. No se observaron materiales para la observación y experimentación.

Una de las escuelas se caracteriza por regirse bajo la modalidad de Educación Indígena, es relevante mencionar que este es uno de los centros que cuenta con mayor cantidad de recursos didácticos, caso contrario al resto de los centros, en los cuales la ausencia o carencia de materiales didácticos es evidente.

En cuatro de los centros escolares, tanto los recursos materiales y algunas modificaciones relacionadas a la infraestructura han sido financiadas por los padres de familia y los educadores.



Figura 2. Escuela de Educación Preescolar multigrado en Berriozabal Chiapas, México

Fuente: Colección particular.

### 3.2.3. *Percepción de la preparación pedagógica de los docentes para atender a grupos multigrado y dinámica escolar*

En los cinco centros escolares, la educadora es la encargada de atender todo lo que conlleva a la administración y mantenimiento del centro, así como de la atención de los educandos; esto ha llevado a la participación de las madres de familia como apoyo a la educadora en actividades de limpieza, asistencia a los niños, entre otras.

En cuanto de estas escuelas, a excepción de la de modalidad indígena, las madres de familia que participan en las actividades escolares reciben una retribución económica por su trabajo, recurso que es subsidiado por el resto de padres de familia que integran la comunidad educativa.

Se observan vestigios de impacto en los procesos de organización escolar, clima emocional y las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Puesto que en cuatro de estos centros formativos fue relevante el sostenimiento de prácticas educativas que en ocasiones se percibían desorganizadas, influyendo en el establecimiento de ambientes de aprendizajes óptimos para el desarrollo de los procesos educativos.

Diversos estudios coinciden en que la experiencia, la formación de los docentes, el dominio de los contenidos curriculares y el conocimiento de los procesos del desarrollo infantil, son elementos importantes para el desarrollo de la práctica docente y poder dar respuesta a las necesidades de desarrollo y aprendizaje de los educandos.

Así mismo, la experiencia docente permite en la mayoría de las ocasiones tomar decisiones pertinentes sobre las problemáticas y situaciones que se presentan ante el quehacer docente cotidiano (Pérez, Pedroza, Ruiz y López, 2010).

Rebecca, Shelese, Dean, Anthony y Westsmith (2013), reconocen que la capacitación de los educadores durante el servicio es un factor importante para el buen desarrollo de la práctica docente, la mayoría de los maestros reconocen que enseñar en aulas multigrado les demanda mayor enfoque cognitivo y emocional, por lo tanto, se debe considerar la importancia de la motivación, el compromiso y la buena voluntad como principales características para enseñar bajo dichas condiciones.

En la información recopilada con profesoras de preescolares multigrado a través de una entrevista semiestructurada, se constató que las educadoras perciben que la formación que recibieron en su preparación profesional docente no contempló la atención pedagógica a grupos con diversidades de edades y necesidades didácticas como es el caso de este servicio escolar, por lo que todas aquellas estrategias que han implementado y han sido de éxito responden a una experimentación que les ha llevado a cometer desaciertos que han resarcido gracias al apoyo de la comunidad e incluso de sus mismos recursos económicos y materiales.

Consideran que para ser un profesor multigrado de éxito hay que diversificar las actividades del día a día con un trabajo significativo de planeación que exige más tiempo que el que comprende la jornada escolar.



Figura 3. Actividades de aprendizaje en preescolar multigrado en Ocozocoautla Chiapas, México

Fuente: Colección particular).

Destacan la ausencia de estrategias institucionales y oficiales específicas para la atención de estos grupos, sobre todo en este nivel educativo, así mismo consideran que los cursos de formación continua que les ofrece el estado son pensados en preescolares con grados y grupos segmentados y con una dinámica social urbana.

Las docentes creen que las experiencias didácticas que tienen mayor éxito son aquellas que involucran el trabajo en equipo, en donde los alumnos con mayores habilidades en determinadas competencias apoyan a los menos aventajados. Perciben que las limitaciones más importantes en su trabajo pedagógico son las precariedades en infraestructura, materiales didácticos, ideologías, modos de vida de la comunidad (movimientos políticos y sociales), las cantidades de alumnos que atienden por grupo y la falta de participación de los padres de familia en los procesos de formación educativa de sus hijos.

Durante las jornadas escolares las actividades en el aula eran por momentos desorganizadas, puesto que las educadoras no logran atender a todos los alumnos de manera homogénea. La mayoría de las actividades están relacionadas al uso de papel, realizar dibujos, recortar y destinar tiempo para el juego, el cual en su mayoría carece de un sentido pedagógico. En algunos casos es notorio el interés de los padres de familia en aspectos de colaboración de actividades extraescolares, detalles en la infraestructura y aspectos de orden social y administrativo.

Estos resultados coinciden con estudios como el de Serrano (2009) y Little (2004), en donde se identificó que las situaciones de aprendizaje implementadas por las educadoras están pensadas de forma uniforme, es decir, se evidencia la indiferencia del docente por atender a las necesidades específicas que presentan los educandos de acuerdo al proceso de madurez y desarrollo en el que se encuentran. Así mismo, la falta de organización de los recursos materiales y del tiempo destinado durante las actividades y entre cada una de estas, en muchas ocasiones fomentan la presencia de tiempos muertos, carentes de un sentido pedagógico.

Visitar estos cinco centros escolares y conocer las condiciones en las que se desarrollan los procesos educativos en estos contextos, ha generado una reflexión del impacto que tiene la escuela rural en el desarrollo de las niñas y los niños. La escuela rural en México, debería permitir llevar educación a donde más se necesita y ser el espacio que brinde la oportunidad a los educandos de desenvolverse en ambientes educativos armoniosos y democráticos, no obstante, la realidad es distinta a este planteamiento, por lo anterior, es emergente establecer estrategias de atención que contribuyan a una educación que fomente la calidad en el que hacer pedagógico y no la cantidad de alumnos atendidos.

Se reconoce, admira y respeta a los educadores que hacen tanto con tan poco, logrando impactar positivamente en la inclusión de todos los agentes educativos y en el desempeño de sus educandas. Esta experiencia confirma que aún hay mucho por aprender en este constructo, pero sobre todo que aún hay mucho por hacer.



#### 4. CONCLUSIONES

Con la finalidad de optimizar el trabajo didáctico, mejorar la organización administrativa y en los procesos educativos en preescolares multigrado a partir de la experiencia en los centros preescolares mexicanos observados, son:

- a. Integrar personal que coadyuve al acompañamiento de la administración y organización del centro escolar con la finalidad de que este no altere la principal función del docente, la cual es atender ámbito pedagógico.
- b. Integrar a la comunidad educativa en el fortalecimiento de las actividades administrativas y pedagógicas del centro educativo.
- c. Implementar espacios educativos que permitan al educador atender de forma simultánea las necesidades y singularidades de un grupo mixto<sup>1</sup>.
- d. El uso del entorno como una herramienta o recurso que aporte elementos y experiencias significativas a los educandos; así como su integración en las actividades cotidianas del aula para la innovación e implementación de materiales específicos diseñados a partir de este, en este tenor se sugiere la implementación de metodologías didácticas que no necesariamente impliquen contar con gran diversidad de materiales o recursos económicos, sino aprovechar los mismo del medio, como la metodología de *«pensamiento de diseño»*.
- e. La organización y administración del tiempo, así como de los materiales didácticos con la finalidad de emplear eficazmente el tiempo de clases.
- f. Mejorar los procesos de planeación de clase con miras a las particularidades del grupo y necesidades específicas de los educandos; ya que se pudo observar que en ocasiones el problema de atención a la diversidad de alumnos se acentuaba ante un trabajo improvisado por parte de las educadoras.
- g. Estrategias de colaboración que permitan a las educadoras de preescolares multigrado compartir experiencias de éxito, mismas que pueden derivar en foros, simposios o visitas de observaciones y seguimiento a otros centros educativos identificando áreas de oportunidad para la mejora de su práctica docente y así mismo el fortalecimiento de la de sus compañeros.
- h. Replantear los espacios y esquemas de formación de profesorado para mejorar las prácticas educativas en contextos escolares diversos, en lo específico multigrados, alineados a los enfoques de los planes y programas actuales.

Las anteriores recomendaciones coinciden con los informes del INEE (2017), en donde han encontrado una correlación entre casos de éxito en preescolares multigrado con variables como la integración de profesores de apoyo itinerantes en la zona

---

<sup>1</sup> Se sugiere la implementación del trabajo por rincones.

escolar, el desarrollo de un currículo flexible y contextualizado que considere los distintos niveles de progresión de los procesos de aprendizaje y de los contenidos a desarrollar.

Como hemos podido apreciar, son muchos los retos de la Educación Preescolar en el contexto multigrado, pues implica una serie de acciones multifactoriales que van desde los aspectos materiales, didácticos y organizacionales, que necesitan un trabajo sistematizado de los sujetos educativos, la comunidad, padres de familia y el estado para lograr metas que permitan un tránsito de calidad por esta etapa formativa que es crucial en el desarrollo de los niños. Las sugerencias aquí expuestas pueden significar un punto de partida para más estudios que permitan conocer oportunidades en aspectos como la formación docente y las políticas educativas formuladas para estos contextos específicos. Todo esto con un solo fin, el derecho a la educación de calidad de todas y todos los niños de nuestra nación.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALCÁZAR, P., GONZÁLEZ, N., GURROLA, G. y MOYSÉN, A. (2013). *Investigación Cualitativa*. México: UAEM, Ed.
- CARREÑO, F., DE LA GARZA, L. y ZERMEÑO, M. (2015). Experiencias de los docentes en la implementación de las TIC en escuelas rurales multigrado. *EDMETIC*, 5(1), 52-72.
- DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN Y PROGRAMACIÓN. (2008). *Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación 2008*. México: Secretaría de Educación Pública.
- ESTRADA, M. (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLV ( ) 43-62. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27039624003> .
- HERNÁNDEZ, S., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). México: Mc Graw Hill Education.
- INEE (2010). *La Educación Preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: INEE.
- INEE (2014) *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2013. Educación Media y Superior*. México. INEE.
- INEE (2015) *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2014. Educación Media y Superior*. México. INEE.
- INEE (2016) *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2015. Educación Media y Superior*. México. INEE.
- INEE (2016). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2016*. México: INEE.
- INEE (2017) *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación Media y Superior*. México. INEE.



- INEE (2017). Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multi-grado (PRONAEME). México. INEE
- JUÁREZ, D. (2012). Educación rural en Finlandia: experiencias para México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (15).
- KVALE, S (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- LITTLE, A (2004). Access and achievement in Commonwealth countries: support for learning and teaching in multigrade classrooms. *Commonwealth Education Partnerships*.
- MERCADO, R; (2012). Una realidad negada. El trabajo docente en escuelas con grupos multigrado. Reseña de «Los saberes docentes de profesores en escuelas con grupos multigrado» de Arteaga Martínez, Paola. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(0) 973-980. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127015>.
- PÉREZ, M., PEDROZA, L., RUIZ, G. y LÓPEZ, A. (2010). *La Educación Preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- REBECCA, A., DOUGLAS, S., DEAN, E, ANTHONY, H & WESTSMITH, W. (2013). A Collaborative Approach: Assessing the Impact of Multi- Grade Classrooms. *Journal of Catholic*.
- ROCKWELL, E., y GARAY, C. (2014) Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 3, 1-24.
- SEP (2005). *La Propuesta Educativa Multigrado 200*. México. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2016). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación Básica*. México. Secretaría de Educación Pública.



# 27. La práctica etnoeducativa, la identidad cultural y los actores educativos de San Basilio de Palenque

*Verónica Martínez Guzmán*

SUMARIO:

1. Introducción. 2. Desarrollo. 3. Conclusiones. 4. Referencias bibliográficas.

## 1. INTRODUCCIÓN

En términos generales, este estudio hace referencia a la práctica etnoeducativa en territorio afrocolombiano entendiéndose ésta como un proceso de comunicación basado en el diálogo, la empatía y el empoderamiento del ecosistema cultural y digital. Dicho proceso se constituye como la puerta de entrada al aprendizaje tecnológico y científico de la educación étnica colombiana desde una perspectiva I+D+i del emprendimiento. El caso principal sobre el que gira esta investigación se centra en la Institución Educativa Técnico Agropecuaria Benkos Biohó de San Basilio de Palenque ubicada en el departamento de Bolívar, Colombia, principal precedente etnoeducativo en este país. En consecuencia, el presente trabajo gira en torno al siguiente interrogante: ¿Cómo se potencia la idea de una educación étnica fortalecida desde un currículo que impulse el espíritu emprendedor y el pensamiento empresarial con enfoque tecnológico I+D+i en la comunidad académica de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria (IETA) Benkos Biohó de San Basilio de Palenque?

## 2. DESARROLLO

### 2.1. Enfoques, modelos y programas de educación multicultural en el marco escolar

Según Sánchez (2011), no resulta fácil ofrecer una visión clara de los diferentes modelos que pueden agruparse bajo el epígrafe genérico de educación multicultural; sin embargo, entre los más renombrados se encuentran Banks (1986), Selby (1992) y Grant y Sleeter (1989). La primera duda que surge al estudiar este tema es si se trata realmente de modelos (lo que implica definir un modelo típico y claro de actuación educativa y las variables que se conjugan en él) o más bien de tendencias generales y, en algún caso, de programas concretos de actuación. El estudio de estos grandes modelos de educación multicultural no supone un proceso lineal debido a las fluctuaciones ideológicas, políticas y migratorias de cada país. Por ello, es importante indicar que los modelos se pueden clasificar en cinco tipos atendiendo a su finalidad:

- Mantener la cultura hegemónica de una sociedad determinada.
- Reconocer la existencia de una sociedad multicultural.
- Fomentar la solidaridad y reciprocidad entre culturas.
- Denunciar la injusticia provocada por una asimetría cultural y luchar contra ella.
- Avanzar hacia un proyecto educativo global que incluya la opción intercultural y la lucha contra la discriminación.

Atendiendo a esta clasificación, se presenta la siguiente tabla como síntesis contextual de los distintos modelos según enfoque específico y ámbitos de actuación:

Tabla 1. Enfoques y modelos de educación intercultural

ENFOQUES, MODELOS Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN EL MARCO ESCOLAR	
Enfoques	Modelos
Hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida.	<p><b>Algunos programas y políticas de actuación</b></p> <p>Programa de inmersión lingüística en la lengua del país de acogida.</p> <p>Programa de educación compensatoria.</p> <p>Programa remedial (apoyos para el aprendizaje de la lengua del país de acogida).</p> <p>Organización de escuelas para minorías étnicas marginadas. Ej. negros y blancos van a escuelas separadas.</p> <p>Currículo «aditivo». Incorporar algunos contenidos «étnicos» sin revisión global del currículo</p> <p>Programa «infusionista». Se plantea como eje transversal la multiculturalidad</p> <p>Programa de transición. Supone reconocer la lengua materna como paso a la enseñanza del idioma del país de acogida.</p> <p>Programas de desarrollo del autoconcepto.</p> <p>Creación de escuelas para grupos minoritarios orientados a preservar su cultura peculiar.</p> <p>Programa de mantenimiento de la lengua materna a lo largo de toda la escolaridad, junto con la lengua de la cultura mayoritaria.</p> <p>Programa de relaciones humanas en la escuela.</p> <p>Programa orientado a valorar la diferencia y vivir la diversidad.</p> <p>Programa multicultural lingüístico. Estudio de las lenguas dentro de un marco más amplio multicultural.</p>
Hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas en aspectos parciales o globales dentro del marco escolar.	<p>Asimilacionista: los alumnos de minorías étnicas se incorporarán al sistema escolar «normal» el cual no contempla las peculiaridades de su identidad cultural de origen.</p> <p>Compensatorio: las diferencias culturales se consideran un déficit que no permiten lograr el éxito escolar. Es necesaria una «recuperación» con programas de educación compensatoria.</p> <p>Segregacionista: en una sociedad claramente fragmentada, se relega a las minorías étnicas a escuelas especiales impidiendo o dificultando su acceso al sistema educativo de la cultura dominante.</p> <p>Currículo multicultural: modificación parcial o total del currículo escolar por la introducción de contenidos multiculturales.</p> <p>Orientación multicultural: se vincula la orientación personal al desarrollo de la identidad cultural.</p> <p>Pluralismo cultural: reconocimiento del derecho de expresión de la identidad cultural de las minorías étnicas en la escuela. Se propone la separación parcial o total de grupos en instituciones educativas o la posibilidad de tener un currículo diferenciado.</p> <p>Intercultural (o diferencia cultural): respeta la diversidad cultural y promueve la comunicación y el diálogo entre grupos culturales diversos. Es para todos los alumnos. Prima la solidaridad y reciprocidad entre culturas.</p> <p>Educación no-racista: debe procurarse evitar la transmisión de valores y conductas racistas. No se cuestiona la dimensión ideológica.</p> <p>Holístico de BANKS; aborda la educación intercultural en la escuela desde un enfoque institucional. Incorpora elementos de denuncia y lucha contra la discriminación y el racismo.</p> <p>Holístico de BANKS</p> <p>Antirracista: denuncia las raíces estructurales del racismo. Pretende una formación concienciadora para todos; la promoción de profesores de minorías étnicas y la discriminación positiva.</p> <p>Radical: acción concienciadora realizada desde las minorías culturales marginadas. Vincula procesos educativos, organizativos y políticos.</p> <p>Proyecto educativo global: valora la diversidad y promueve la igualdad. Propone una educación para la ciudadanía en una sociedad multicultural.</p>
Hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural.	<p>Programa de educación de adultos desde este enfoque. Ej. Samba Kubally.</p> <p>Programa de educación de adultos desde este enfoque. Ej. Samba Kubally.</p> <p>Programa de educación para la responsabilidad social.</p>

Fuente: Enfoques y modelos de educación intercultural. Bartolomé (1997) citado por Sánchez (2011).

Sánchez (2011) sostiene que los modelos difieren entre sí por las estrategias que utilizan para alcanzar una finalidad, por la población concreta a la que se dirigen (a todo el alumnado o solo al de las minorías étnicas) y por la amplitud de su acción (a un aspecto o a toda la institución escolar). Para el caso de San Basilio de Palenque podría hablarse de un modelo intercultural con enfoque basado en la simetría cultural y, a su vez, basado en un proceso etnoeducativo. Dicho proceso comienza en Colombia a partir de la constitución de 1991 donde se reconoce a los grupos étnicos (indígenas, afrocolombianos y gitanos) como sujetos de derecho. Por este motivo, las entidades públicas de orden nacional realizan ajustes en la legislación y surgen nuevas propuestas legislativas que buscan garantizar la protección de dichas comunidades. No obstante, se puede decir que la etnoeducación comenzó su vida legal a partir de Decreto 1142 de 1978 mediante el cual se visibilizan y ponen en práctica una serie de experiencias escolares en comunidades de grupos étnicos.

La puesta en marcha del modelo étnico educativo a nivel nacional condujo a que hacia 1985 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) contratara a los primeros lingüistas con el fin de investigar las lenguas criollas (entre ellos, Carlos Patiño Roselli, el palenquero). Tras publicarse la Constitución de 1991, se contrataron a profesionales de grupos étnicos como funcionarios. Los afrocolombianos tenían su representación en Dorina Hernández. Estos líderes afrocolombianos se acogieron a la propuesta del MEN pero dejaron claro que elaborarían su propio proyecto étnico atendiendo a la siguiente estructura:

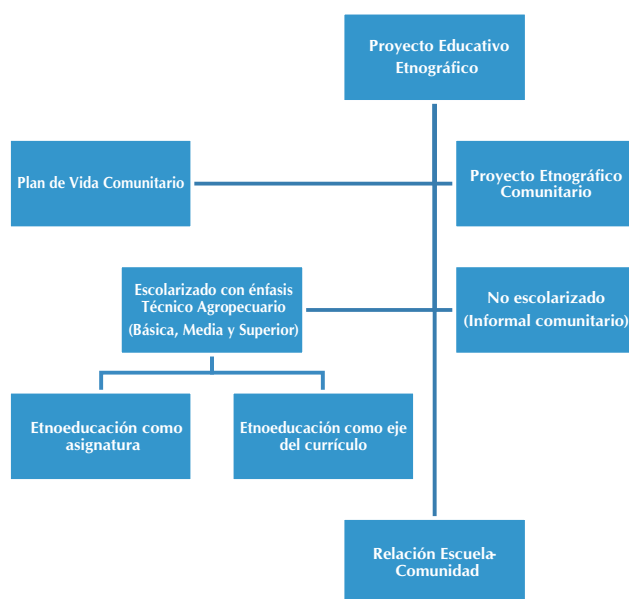


Figura 1. Estructura de Proyecto Educativo Etnográfico

Fuente: Elaboración propia, 2015.

En lo que respecta al establecimiento de estándares para una construcción curricular étnica, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: parámetros culturales de socialización, el desarrollo cognoscitivo de la infancia ligado al entorno cultural, las formas propias de relación con la naturaleza y todos los aspectos del grupo étnico particular. Al parecer, esta concepción sigue el planteamiento de Batalla (1991), quien asemeja el concepto etnoeducación al de etnodesarrollo:

La etnoeducación se entiende como un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que permite, conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, formar a sus individuos para ejercer su capacidad social de decisión, mediante el conocimiento de los recursos de su cultura, teniendo en cuenta los valores del grupo étnico que permitan un reconocimiento y a la vez relación con otras culturas y con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto» (Batalla, 1991).

La anterior definición da información al lector sobre los fines de la etnoeducación: legitimidad, reconocimiento de lo propio y respeto por el otro teniendo como fundamento la cosmovisión, territorialidad, diversidad, usos, costumbres, pedagogía y, a su vez, siguiendo los principios de integralidad, diversidad lingüística, identidad, autonomía, participación comunitaria, sustentabilidad, viabilidad económica, progresividad, interculturalidad, flexibilidad, cohesión y control social.

## **2.2. Principios rectores del modelo educativo de San Basilio de Palenque**

La construcción de un escenario de participación, comunicación y cooperación para el desarrollo implica desafíos y cambios en las concepciones sobre lo político, lo cultural, la educación, lo público y la construcción de la democracia local. Esos objetivos tienen relación con nuevas miradas sobre el desempeño de la función pública local, el papel que juega la comunicación y su importancia en el consenso de agendas públicas regionales.

En consecuencia, se encuentran distintos argumentos que justifican el enfoque territorial educativo con énfasis en lo local. Desde el punto de vista sociocultural, se destaca la posibilidad que tienen lo local y lo regional de generar una cultura propia de desarrollo, caracterizada por el arraigo y por el grado de identidad del individuo con su región, donde las metas de desarrollo pueden ser definidas, construidas y compartidas colectivamente.

Sobre lo político-administrativo, se afirman las ventajas de la gestión local y regional para promover la cooperación entre los diferentes actores que intervienen, especialmente entre lo público y lo privado, y la posibilidad de concertación

para mejorar las eficiencias en la identificación, asignación y uso de los recursos públicos. Sobre lo ecosistémico se destacan, en lo local, la preocupación, el contacto, el conocimiento, la conciencia y la sensibilidad que la comunidad tiene o puede tener sobre su entorno y sobre sus distintos ecosistemas, como espacio vital y como fuente de recursos. En cuanto a lo económico, este enfoque pretende que los ciudadanos puedan tener en la institucionalidad local las condiciones que les permitan utilizar su iniciativa para conocer, acceder, organizar y utilizar eficazmente los factores productivos y aprovechar oportunidades en un mundo globalizado. (Parrado, *et al.* 2009).

El enfoque territorial incluye conceptos como: el empoderamiento del factor humano, la complementariedad entre actividades agrícolas y no agrícolas, el papel de lo urbano en el desarrollo de las áreas rurales, las posibilidades del emprendimiento independiente, la complementariedad entre los diferentes actores del sector rural y la necesidad de una nueva institucionalidad, entre otras. Las variables a tener en cuenta para operacionalizar dichos conceptos son: saberes, actitudes y habilidades que le permiten al campesino-agricultor, al empresario rural o al funcionario institucional tomar la más adecuada decisión con el fin de tener éxito en su actividad y en sus propósitos. Se trata de conocimientos, comportamientos y destrezas relacionados con capacidades que sirven para identificar e interpretar la realidad, comunicarse con los demás, tomar decisiones, buscar información, gestionar proyectos y trabajar en equipo. Es decir: saber, saber hacer y saber actuar en contexto. (Parrado, *et al.* 2009).

Las anteriores cualidades deben ser desarrolladas desde una edad temprana donde la educación formal tiene un papel fundamental. Lo que hoy se denomina educación por competencias tiene mucho que ver con ello. Son las competencias básicas definidas por la UNESCO –la competencia interpretativa (conocer-relacionar, identificar causas y efectos), comunicativa (interactuar con los demás), argumentativa (justificar el conocimiento, dar razones), propositiva (nuevas soluciones, nuevas lecturas) y valorativa (saber ser, saber vivir)– las que le dotan al individuo de capacidad emprendedora y contextualizada. Dichas competencias le confieren mayor posibilidad de éxito y también más autonomía para poder formar en la motivación, el conocimiento y la interpretación de la realidad de su país. Por tanto, es necesario que el sistema educativo, eje fundamental de un desarrollo más equitativo y sostenible en lo social, cuente con toda la participación posible. Las alianzas entre los sectores educativo, productivo y administrativo (maestro, técnico, funcionarios y ciudadanos en general) tienen un papel estratégico en ello. Todas las instituciones que trabajan por el desarrollo local tienen mucho que aportar. Se trata de trabajar conjuntamente en la construcción de un Proyecto Educativo Institucional Local en el que se busque una formación integral que permita al individuo proyectar su vida, si así lo desea, en su propio territorio. (Parrado, *et al.* 2009).



### 2.3. Los actores territoriales de San Basilio de Palenque y su aporte al proceso etnoeducativo

La comunidad de San Basilio de Palenque representa el 0,1% de la población afrodescendiente en Colombia. No obstante, constituye una de las cuatro fuentes de «afrocolombianidad» reconocidas oficialmente por el Departamento Administrativo Nacional (DANE, 2006) y destaca por su particular realidad histórica, social y cultural. San Basilio de Palenque data de la época colonial cuando algunos grupos de esclavos escaparon y se organizaron en «palenques» (pequeños territorios alejados de los grandes centros urbanos). El palenque de San Basilio fundado, bajo el liderazgo de Benkos Bioho, fue el primero de todos y su reconocimiento como primer pueblo libre de América se remonta al memorial de Baltasar de la Fuente dirigido a Antonio de Argüelles en 1690 y a la real cédula suscrita por Antonio Ortiz de Otálora un año después. En la actualidad conserva las costumbres, ritos y formas de expresión de la comunidad originaria, razón por la cual la UNESCO lo reconoció como Obra Maestra del Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad en 2005. Esta declaración hizo posible la puesta en valor de la cultura palenquera. «Poner en valor» la cultura es conferir significados y sentidos –un realce especial– a las prácticas usuales de la comunidad. En el caso de San Basilio de Palenque este proceso tuvo lugar en la escuela. (Soto, *et al.* 2008).

Un grupo de educadores, fundadores y miembros de las organizaciones palenqueras inició el proceso de puesta en valor de la comunidad. Su principal aporte fue la estrategia pedagógica etnoeducativa. Este ejercicio de revitalización cultural se vio reflejado en un plan de estudios con perspectiva étnica, en el fortalecimiento de la capacidad de gestión y en la realización periódica de actividades de promoción. En el ámbito externo, el grupo ha incidido en las reformas normativas e institucionales a nivel departamental y nacional en temas afro y palenqueros. Entre los actores que han hecho esto posible se encuentran:

- El Consejo Comunitario Ma Kankamaná –la autoridad– de San Basilio de Palenque es la principal estructura democrática de la comunidad. Fue creado atendiendo a la ley 70 de 1993, con el objetivo de administrar los territorios entregados por el estado como propiedad colectiva. Entre sus funciones están la delimitación y asignación de áreas al interior de las tierras adjudicadas, la conservación y protección de los derechos de propiedad colectiva, la preservación de la IC, el aprovechamiento y conservación de los recursos naturales, la designación del representante legal de la comunidad, y la resolución de conflictos (Congreso de la República 1993). El Consejo Comunitario Ma Kankamaná ha ganado espacios –y sobre todo consolidado un ideario– como principal autoridad de los asuntos de la comunidad. En la actualidad su mayor responsabilidad es la gestión frente al municipio y la gobernación.

- Existen otras organizaciones de origen e impacto locales, como la Corporación para el Desarrollo de las Comunidades Afrocaribeñas Jorge Artel, el Club Social Criollos Ku Suto, la Fundación Palenque Libre, el Centro de Vida San Basilio de Palenque y la Corporación Festival de Tambores y Expresiones Culturales. Estas organizaciones son el respaldo jurídico de un grupo de palenqueros que lidera procesos de promoción y preservación del patrimonio cultural.
- En lo que respecta a la presencia del estado, intervienen en el territorio el gobierno departamental –la Gobernación de Bolívar– y local –el Municipio de Mahates. Se destacan otras entidades como el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), las secretarías de educación de Bolívar y Atlántico, los ministerios de cultura, interior y justicia, de educación nacional y de comunicaciones.
- En distintas ocasiones han intervenido también en la comunidad otros actores, como universidades públicas y privadas, y algunas fundaciones y ONG.
- Las relaciones que existen entre estas organizaciones, el Consejo Comunitario Ma Kankamaná y las escuelas de etnoeducación en la comunidad han dado fuerza y legitimidad al liderazgo. Los distintos escenarios de participación de estas organizaciones constituyen escuelas de formación de líderes para el fomento etnoeducativo.

El objetivo de la etnoeducación es la valoración, preservación y promoción del acervo cultural de la comunidad a través de ejercicios pedagógicos que vinculan los procesos de enseñanza de la escuela con la realidad cotidiana de la comunidad; específicamente con su lengua, sus expresiones artísticas y materiales, sus saberes aritméticos, médicos y productivos y sus estructuras sociales. Las tareas escolares estimulan la investigación sobre las raíces culturales, las tradiciones sociales y rituales y la lengua. Las adaptaciones culturales logradas en los currículos por los docentes palenqueros fueron reconocidas y valoradas por la UNESCO en 1993. Este evento marcó la base para la posterior declaración de San Basilio de Palenque como Obra Maestra (Soto, *et al.* 2008).

Según Soto, *et al.* (2008) la práctica etnoeducativa ha dado pie a otras actividades con efectos determinantes en la comunidad y la población afrodescendiente. Se destacan el Festival de Tambores y Expresiones Culturales de San Basilio de Palenque, la reforma institucional y normativa, y la activa participación en escenarios de impacto afrodescendiente. El Festival de Tambores celebró en 2017 su edición número 32. Representa el principal medio de valorización de la música y la danza palenqueras. Constituye un escenario para la promoción de otros bienes culturales del territorio de índole material e inmaterial. La corporación del festival se ha dedicado además a la proyección de los grupos musicales y artísticos en otros escenarios culturales y a la réplica del festival en otras ciudades, permitiendo la puesta en valor y el encuentro intercultural.

La agencia para las reformas normativas e institucionales en los niveles departamental y nacional y de impacto afro y palenquero denota una clara intención de inci-

dir en el entorno institucional. Las organizaciones han ayudado a situar los problemas afrodescendientes y palenqueros en el radar de las políticas públicas. Su gestión incluye la gestación de la ley 70 de 1993 –de tierras colectivas– y la ley 397 de 1997 –Ley General de Cultura y la Declaratoria de San Basilio de Palenque como Obra Maestra del Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad en el año 2005.

La incidencia de la comunidad palenquera en la administración educativa del departamento ha tenido otros efectos. En el orden académico, por ejemplo, estos efectos se han dado a través de la formación de etnoeducadores en el Instituto Manuel Zapata Olivella en María la Baja (Bolívar), mediante el cual otros territorios en los departamentos de Bolívar, Atlántico y la Guajira inician un proceso de reconocimiento étnico e identitario y de valorización cultural.

Estos procesos de valorización evidencian dos elementos. En primer lugar, la existencia de un fuerte liderazgo social que tiene gran capacidad y que encara un favorable entorno comunitario. En segundo lugar, la evidencia de un avanzado grado de posicionamiento político, tanto normativo como institucional, de las prioridades palenqueras y afrodescendientes. Estos temas constituyen hoy activos de la comunidad; sin embargo, la comunidad tiene que hacer frente a una serie de barreras que complican el proceso de valorización cultural. Entre esas barreras encontramos una limitada inversión de recursos, ausencia de capacidad administrativa del territorio, la disociación entre los activos culturales y el desarrollo productivo, carencia de una cultura empresarial en la comunidad, y la no percepción y aprovechamiento de la identidad cultural como un valor añadido de los productos (Soto, *et al.* 2008).

#### **2.4. El «kuagro» como elemento estratégico de pedagogía propia en San Basilio de Palenque**

De acuerdo con el Observatorio del Caribe Colombiano (2010), en los años noventa la etnoeducación en Palenque se convirtió en un movimiento cultural activo donde se realizaban un sinnúmero de eventos de revitalización cultural. Sin embargo, existían sectores, sobre todo de profesionales, que estaban en desacuerdo porque consideraban que la etnoeducación era un atraso, lo mismo que hablar la lengua y tratar temas de la cultura. Por tanto, podría decirse que la relación escuela-comunidad en San Basilio de Palenque se inicia con la sensibilización de líderes comunitarios y líderes educativos como parte del movimiento etnoeducativo. En este sentido, se plantea el acervo cultural como eje principal de las prácticas pedagógicas y la participación de los ancianos palenqueros, los cuales se constituyen como eje fundamental del proceso.

Esta discusión promovió la creación en 2010 de la oficina de etnoeducación en el Centro Experimental Piloto, la cual posteriormente pasó a la Secretaría de Educación Departamental, desde donde se gestó una revalorización del acervo cultu-

ral palenquero. Según Aguilar Rodríguez (1999), esto permitió que la comunidad palenquera desarrollara estrategias de supervivencia cultural. Entre las estrategias planteadas se concibe la educación como uno de los vehículos fundamentales de transmisión y protección cultural y, atendiendo a lo que plantea Bruner (1997), no se puede comprender al hombre sin entender la cultura en la que está inserto. Por lo tanto, la escuela está en la obligación de entender el contexto donde desarrolla su praxis.

Un ejemplo, en el contexto palenquero de la teoría expuesta por Bruner, es la estructura orgánica del proceso etnoeducativo ya que pedagógicamente se organizó de tal manera que los *kuagros* fuesen los coordinadores de toda actividad a gran escala. En consecuencia, se crearon incluso *kuagros* generales que dictaran parámetros iniciales para este proceso: un «*kuagro* de lengua», un «*kuagro* sociocultural» y un «*kuagro* de historia» que trabajaban de manera permanente.

La historia del *kuagro* está relacionada con el proceso de cimarronaje y con todos los mecanismos de resistencia empleados por los esclavos en el siglo XVI desde su captura en tierras africanas y su posterior viaje en barcos negreros en condiciones infrahumanas. De acuerdo con Sánchez y Patiño (1983), en vernáculo, los *kuagros* son grupos que se definen como asociaciones basadas en la edad. En ellos ingresan hombres y mujeres que permanecen allí hasta el final de sus vidas. Su membresía se confirma cuando los individuos llegan a la pubertad. Según Guerrero; Hernández, y Pérez (2008), los *kuagros* en San Basilio de Palenque son grupos organizados por edad, que se establecen por generaciones desde la infancia y se pueden considerar como espacios de socialización secundaria donde se condensa la organización social de este grupo étnico. En el *kuagro* confluyen todas las expresiones y elementos de esta comunidad, es donde se ponen en práctica las interacciones y representaciones sociales, las contradicciones y la resolución de conflictos, y todos los aspectos que tienen que ver con la vida misma de este colectivo social.

Parafraseando a Reiter (2014), el *kuagro* es la forma organizacional más central de Palenque; sin embargo, la imposibilidad para hacer de él una forma de organización política en el contexto actual ha hecho que se transforme en una institución social y cultural. Como muestra la historia de esta institución, los *kuagros* tuvieron fines políticos y militares no solo en la época colonial sino también mucho tiempo después. Esto ha hecho que se gesten desde la figura del *kuagro* otras formas de organización representadas en el modelo de Juntas y Consejos con el fin de inculcar el asociativismo político y cívico, y para mantener vivo el espíritu de libertad, solidaridad e independencia, garantizando así el compromiso comunitario y estableciendo una ciudadanía activa.

Actualmente los *kuagros* son el eje principal de la estrategia educomunicativa que articula la escuela-cultura en territorio palenquero. Ejemplo de ello son las siguientes prácticas pedagógicas:

La práctica del Gavileno o mano cambia. Esta práctica comunitaria consiste en

que los miembros del *kuagro* se turnan para sembrar o adecuar el terreno de cada miembro hasta recoger la cosecha. Dicha práctica se enseña a los estudiantes en la clase de recursos naturales donde el escenario está formado por los patios productivos o huertos caseros. Tanto los patios como los huertos han sido espacios trascendentales en San Basilio de Palenque ya que ancestralmente habían sido puntos de reunión familiar, alrededor de la hornilla y de los animales domésticos.

De igual forma, el docente de Matemáticas desarrolla actividades de medidas en las áreas determinadas para dichos patios y el docente de la asignatura de Educación Artística usa estos espacios para trabajar planos y dibujos. También se realizan rituales de bautizo con el docente de educación religiosa, lo cuales consisten en regar con agua en el lugar de la siembra y en rezar para pedirles a los dioses que todo lo sembrado prospere. En estas actividades los ancianos de la comunidad actúan en calidad de padrinos de patio.

De igual forma, la música de la cultura palenquera ha sido llevada a la escuela mediante los ancianos integrantes del Sexteto Tabalá, agrupación que juega un papel fundamental en la realización del ritual fúnebre del Lumbalú, práctica que hace del velorio un espacio pedagógico (de aprendizaje) para la comunidad.

Finalmente, debe señalarse que la intervención de los ancianos en el componente histórico del *kuagro* ha sido significativa ya que se ha logrado sensibilizar al público estudiantil. En su momento se adjudicaron nombres a las aulas con los valores que caracterizan al *kuagro* y se pintaron las sillas de los salones comunes de acuerdo a sus integrantes.

### 3. CONCLUSIONES

El entorno etnoeducativo de San Basilio de Palenque puede entenderse como un espacio de expresión cultural en el que se acrecienta la necesidad de generar procesos educativos innovadores centrados en el desarrollo de competencias humanas, sociales y políticas bajo un esquema territorial de índole rural tripartito: academia, población local y Estado. Esto permitiría avanzar en la construcción de un modelo etnoeducativo eficiente técnico-agropecuario en un contexto institucional de emprendimiento TIC en la Institución Educativa Benkos Biojó. Se partiría de la redefinición de los perfiles ocupacionales en los estudiantes rurales lo que implicaría trabajar también en temas como la formación de un nuevo liderazgo, la educación empresarial del habitante rural, la educación ambiental, la promoción de la participación, la formación de la juventud con una nueva visión del campo. También implicaría la generación in situ y la transferencia de tecnologías apropiadas para las actividades productivas, organizativas, de comercialización y de transformación agroindustrial, el acceso y uso de la información, el trabajo en equipo y la solidaridad, entre otros.

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DE ÁVILA TORRES, D. D. R., & OBESO, R. S. (2013). Ma-kuagro: elemento de la cultura palenquera y su incidencia en las prácticas pedagógicas en la escuela, san basilio palenque, colombia. *Ciencia e Interculturalidad*, 11(2), 88-99. Recuperado de <http://lamjol.info/index.php/RCl/article/view/961/772>.
- DEL CARIBE COLOMBIANO, O. (2011). Planeación estratégica del plan especial de salvaguardia (PES) en San Basilio de Palenque: Proyectos. Recuperado de <http://occ.dspace.escire.net/bitstream/11223/111/1/PES.pdf>.
- ENCISO, P. 2004. Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. Ministerio de Educación Nacional, Colombia. Recuperado de <http://www.red-ler.org/estado-arte-etnoeducacion-colombia.pdf>.
- FREIRE, P. 2004. «La pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica de la educativa». Sao Paulo. Editorial Paz e Terra SA.
- FRIEDEMANN, NINA S. DE. «San Basilio en el universo kilombo-África y Palenque-América» En Guerrero, C., et al. Dossier de Candidatura Palenque de San Basilio Obra Maestra del Patrimonio Intangible de la Humanidad. 2004. (12p). Bogotá, Colombia. Presidencia de la Republica de Colombia / Ministerio de Cultura / Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- GUERRERO, C., et al. Dossier de Candidatura Palenque de San Basilio Obra Maestra del Patrimonio Intangible de la Humanidad. 2004. Bogotá, Colombia. Presidencia de la Republica de Colombia / Ministerio de Cultura / Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- HERNÁNDEZ, D. 2002. En Enciso, P. 2004. Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. Ministerio de Educación Nacional, Colombia. Recuperado de <http://www.red-ler.org/estado-arte-etnoeducacion-colombia.pdf>.
- MENESES, Y. A. (July 01, 2014). Representaciones sociales sobre afrodescendencia: currículum, práctica y discurso pedagógico del profesorado. *Entramado*, 10, 2, 250-271.
- MONTOYA, L. & Rey, G. «... y si es palenquero de nacimiento, tiene que llevar la música terapia por dentro...» En Guerrero, C., et al. Dossier de Candidatura Palenque de San Basilio Obra Maestra del Patrimonio Intangible de la Humanidad. 2004. (8p). Bogotá, Colombia. Presidencia de la Republica de Colombia / Ministerio de Cultura / Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- PARRADO, A., ARANDA, Y., MOLINA, J. P., VILLARRAGA, V., GUTIÉRREZ, O., PACHÓN, F., & ÁNGEL, J. (2009). Núcleos de emprendedores rurales. Una propuesta para el desarrollo rural con enfoque territorial. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Alvaro\\_Parrado/publication/273716393\\_Nucleos\\_de\\_emprendedores\\_rurales\\_Una\\_propuesta\\_para\\_el\\_desarrollo\\_rural\\_con\\_enfoque\\_territorial/links/577b204e08aec3b743357b2c.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alvaro_Parrado/publication/273716393_Nucleos_de_emprendedores_rurales_Una_propuesta_para_el_desarrollo_rural_con_enfoque_territorial/links/577b204e08aec3b743357b2c.pdf).

- PNUD. 2008. San Basilio de Palenque frente a los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Recuperado de [http://www.pnud.org.co/img\\_upload/33323133323161646164616461646164/ODM%20Palenque.pdf](http://www.pnud.org.co/img_upload/33323133323161646164616461646164/ODM%20Palenque.pdf).
- PROYECTO CURRÍCULO INTERCULTURAL PARA LA COMUNIDAD PALENQUERA. Convenio n° 311 del 2005 suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad del Atlántico celikud. Recuperado de [http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/articles-230062\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/articles-230062_archivo_pdf.pdf).
- ROBAYO, MARI PAZ. (17 de mayo de 2013) San Basilio de Palenque. Ubicación Geográfica. Recuperado de [http://palenque2013.blogspot.com.co/2013/05/ubicacion-geografica\\_17.html](http://palenque2013.blogspot.com.co/2013/05/ubicacion-geografica_17.html)
- ROJAS, J. (1999). La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. Universidad de los Andes. Bogotá.
- SODRÉ, M. Eticidad y campo comunicacional sobre la construcción del objeto. En Vassallo, M. Fuentes, R. 2005. Comunicación. Campo y objeto de estudio. Perspectivas reflexivas latinoamericanas. (149p – 161p). Jalisco, México: ceditorial@csh.udg.mx.
- SOTO, D., BALANZÓ, A., HERRERA, B., ORDÓÑEZ, H. G., VARGAS, J., MARRUGO, L., & PEREZ, B. (2008). San Basilio de Palenque, Colombia: cultura presente, territorio ausente. In El valor del patrimonio cultural: territorios rurales, experiencias y proyecciones latinoamericanas. RIMISP. Recuperado de <https://research.utwente.nl/en/publications/san-basilio-de-palenque-colombia-cultura-presente-territorio-ause>.
- UNESCO (2011). «Rutas de la Interculturalidad: Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia». Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002159/215925s.pdf>.
- YUNI, J. A., CIUCCI, M. R., & URBANO, C. A. (2014). Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación - acción. Córdoba [Argentina]: Editorial Brujas.





## AUTORES



## **Autores**

### **ALBA GARCÍA VEGA**

Estudiante del Máster en Gestión Cultural y de Industrias Creativas, becaria de investigación en el «Grupo Imágenes, Palabras e Ideas» de la Universidad de Alcalá. Graduada en Comunicación Audiovisual en la Universidad de Alcalá. Sus líneas de investigación se centran en el análisis de las tecnologías como recurso didáctico y el desarrollo de contenido digital adaptado a los diferentes sectores culturales y educativos, dando respuesta a las nuevas transformaciones que emergen en la sociedad debido a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Sus investigaciones se centran, por lo tanto, en el ámbito de la alfabetización y la comunicación.

### **ÁLVARO MORALEDA RUANO**

Doctor en Educación y premio extraordinario de doctorado en 2015. Máster en Estudios Avanzados en Pedagogía y Licenciado en Pedagogía (UCM). Experiencia docente en Universidades (Grado Infantil y Primaria, y Máster en ELE, Secundaria, Dirección...), en las líneas de inteligencia emocional y métodos de investigación estadística educativa. Cargos de gestión: Secretaría Académica en la Facultad de Educación y Salud de la UCJC. Ponente e investigador enmarcado en la línea del desarrollo competencial de la inteligencia emocional en diversas áreas. Posee una interesante trayectoria en publicaciones científicas y pertenece a grupos de investigación financiados externamente.

### **ANA M<sup>a</sup> PORTO CASTRO**

Profesora Titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Directora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela desde el año 2012. Experta en Metodología de Investigación, con experiencia en la impartición de cursos de formación sobre métodos y técnicas cuantitativas aplicadas a la educación. Coordinadora del grupo de investigación IDEA «Investigación. Diagnóstico educativo y evaluación» y Editora de Sección de la Revista de Investigación Educativa. Autora de libros, artículos y monografías sobre metodología de investigación, educación y género, calidad educativa, atención a la diversidad y educación inclusiva.

### **ÁNGELES BUENO VILLAVERDE**

Doctora en Psicología de la Educación (2005) por la Universidad Complutense de Madrid. Máster en Educación Internacional y Bilingüismo (2015), Licenciada en Ciencias de la Educación (1988). Profesora de la Universidad Camilo José Cela, Coordinadora de programas los IB, Coordinadora del Experto en Educación Internacional y Bilingüismo y Coordinadora de Certificados IB (Bachillerato Internacional) en esta universidad. Ha realizado numerosas investigaciones sobre metodologías de enseñanza.

### **ASCENSIÓN PALOMARES RUIZ**

Doctora en Ciencias de la Educación. Ejerce sus funciones docentes, investigación y gestión en la UCLM y la UNED. Catedrática en la Facultad de Educación de Albacete. Ha impartido docencia en la modalidad presencial y a distancia, en Educación no universitaria (E. Especial, Orientadora Escolar, Inspectora de Educación) y universitaria (Diplomatura, Licenciatura, Grado, Máster y Doctorado). Ha realizado numerosas comunicaciones o ponencias en Congresos Internacionales. Ha efectuado varias estancias de docencia e investigación en Universidades españolas y extranjeras. Ha sido investigadora principal de 27 proyectos. Ha publicado 17 libros y más de cien artículos en revistas de prestigio.

### **BELÉN BAS MEGÍAS**

Docente en la especialidad de pedagogía en un CEIP público de Elche, forma parte del equipo directivo del mismo centro y actualmente realiza la tesis doctoral en

el Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Su principal línea de investigación se centra en la evaluación y el estudio de variables relacionadas con la fobia escolar en la adolescencia así como su posterior tratamiento y en bullying y cyberbullying en todas la etapa universitaria. A nivel académico es pedagoga y antropóloga y ha realizado el Máster de profesorado de secundaria y el Máster de investigación educativa, en la rama de ciencias sociales y educación.

### **BELINDA IZQUIERDO GARCÍA**

Dra. En Filosofía, UNED España Miembro del S.N.I. Doctora Honoris causa Argentina e investigadora de la Universidad Veracruzana. Líneas de investigación: Entorno del Capital Humano y Comportamiento en las organizaciones. Publicaciones de artículos indexados y en revistas de circulación internacional, así como varios libros. Se ha dedicado a la formación de investigadores en diferentes universidades públicas en México y algunos países de Europa así como docencia de posgrado. Participa como integrante de comités de arbitraje en revistas nacionales e internacionales. Coordinadora un grupo de investigación «Estudios del capital humano en las organizaciones».

### **BRUNO GARCÍA-TARDÓN**

Doctor en Ciencias de la Educación, Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Diplomado en Magisterio de Educación Física. Profesor en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Camilo José Cela. Experto en actividad física y educación en población de riesgo de exclusión social, especialmente en el ámbito penitenciario.

### **CLARA MOSQUERA PÉREZ**

Arquitecta (2015) y Máster en Arquitectura y Patrimonio Histórico (2016, Premio Extraordinario) por la Universidad de Sevilla. Se inicia en estudios internacionales en Francia (Dominique Perrault Architecture) y España (MGM –Morales de Giles Arquitectos). Contratada predoctoral, desarrolla su tesis en cotutela entre la Universidad de Sevilla y la Universidad Paris 1 - Panthéon-Sorbonne.

### **CRISTINA ABEAL PEREIRA**

Profesora Contratada Doctora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Cien-

cias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Miembro fundadora del Instituto de Investigación «Centro Interdisciplinario de Investigaciones Feministas e de Estudos de Xénero» CIFEX de la Universidad de Santiago de Compostela. Secretaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC desde noviembre de 2014 hasta la actualidad. Miembro del grupo de investigación IDEA «Investigación. Diagnóstico educativo y evaluación».

### **DANIEL CEBRIÁN ROBLES**

Miembro del grupo de investigación ENCIC (Grupo de investigación en Enseñanza de las Ciencias y Competencias) de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga.

### **DANIEL NAVAS CARRILLO**

Arquitecto por la Universidad de Málaga, es contratado predoctoral de la Universidad de Sevilla desde 2016. Master en Innovación en arquitectura (2016) y en Arquitectura y Patrimonio Histórico (2017). Investigador en Urbanismo del siglo XX, ha recibido diversos premios como el de la Bienal de Arquitectura y Urbanismo (2016) o Young Researcher Award TechnoHeritage (2019).

### **DIEGO GALÁN CASADO**

Doctor en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid, Máster en Estudios Avanzados en Pedagogía y Licenciado en Pedagogía por la misma Universidad. Colaborador Honorífico del Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Educación de la UCM. Profesor de la Facultad de Educación de la UCJC. Sus principales líneas de investigación se centran en la Pedagogía Social, destacando ámbitos concretos como la educación en los entornos privados de libertad, la reinserción social tras la excarcelación, la intervención socioeducativa con personas con enfermedad mental y la educación inclusiva.

### **EDER IVÁN PÉREZ ZÁRATE**

Licenciado en Ciencias de la Educación, postgraduado en procesos de enseñanza y aprendizaje por la Escuela de Humanidades y Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en México. Especialista en práctica educativa innovadora con tecnología digital. Actualmente es líder de innovación del Centro de Desarrollo Docente e Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey.

**EDUARDO MOSQUERA ADELL**

Catedrático de Universidad (1999), Departamento de Historia, Teoría y Composición Arquitectónicas-Universidad de Sevilla, ha dirigido 26 tesis doctorales. Coordina el Máster en Arquitectura y Patrimonio Histórico. Su labor como investigador en equipos multidisciplinares se ha dirigido hacia la protección del Patrimonio, planificación, monumentos, centros históricos y paisajes patrimoniales.

**ELENA CARRIÓN CANDEL**

Doctora en Investigación en Artes y en Humanidades por la Universidad de Castilla-La Mancha (2013). Investigadora y docente universitaria, ha desarrollado su carrera profesional en la Universidad Camilo José Cela (UCJC), Antonio de Nebrija y Universidad Internacional de la Rioja. Ponente en diversos Congresos de Investigación e Innovación educativa, educación en valores y prevención de la violencia de género, publicando diversos artículos científicos. En la actualidad, su actividad investigadora se centra en el estudio y elaboración de recursos digitales y multimedia, y técnicas de gamificación que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**ELISA TERESA ZAMORA RODRÍGUEZ**

Profesora Contratada Doctora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela. Secretaria del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación durante el periodo 2010-2016. Miembro del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela y del grupo de investigación IDEA «Investigación, Diagnóstico educativo y Evaluación».

**ENELINA MARÍA GERPE PÉREZ**

Contrato Predoctoral Ministerio (Beca FPU). Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Miembro del grupo de investigación IDEA «Investigación. Diagnóstico educativo y evaluación» y autora de artículos sobre metodología, atención a la diversidad y educación inclusiva., temáticas estas últimas donde se centra su proyecto de tesis doctoral. de tesis doctoral.

### **EVA GARCÍA-BELTRÁN**

Licenciada en Administración y Dirección de Empresas (2002). Máster Universitario en Educación Superior (2014). Profesora de la Universidad Internacional de La Rioja. Coordinadora del Máster Universitario de Psicopedagogía en CUNIMAD. Doctoranda de Ciencias de la Educación en la Universidad Camilo José Cela.

### **EVA TEBA FERNÁNDEZ**

Doctora en Literaturas Hispánicas por la Universidad de Yale. Experta en Metodologías activas y Pedagogías para el nuevo paradigma educativo. Experta en Gestión de la Calidad en centros educativos. Directora del Especialista en Aprendizaje Cooperativo e Inteligencias Múltiples de la UCJC. Directora pedagógica y CEO de Educando Consultoría.

### **FELICIDAD BARREIRO FERNÁNDEZ**

Profesora Contratada Doctora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela. Miembro del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, del grupo de investigación IDEA «Investigación, Diagnóstico educativo y Evaluación» y de la Red de Investigación REDICIS (Red de Investigación en Ciencias sociales).

### **FRANCISCO JAVIER DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ**

Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Maestro Educación Primaria e Infantil, Diplomado en Educación Social y Licenciado en Psicopedagogía. Doctor en Pedagogía. Profesor en la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha. Lleva trabajando en la docencia cerca de 20 años, gran parte de ellos como maestro en Comunidades de Aprendizaje. Ha participado en investigaciones educativas y de innovación con la temática de inclusión educativa y comunidades de aprendizaje, junto a la publicación de artículos y aportaciones en congresos, cursos y jornadas centradas en esta temática.

### **FRANCISCO JOSÉ RUIZ REY**

Profesor asociado del Departamento de Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales de la Facultad de Educación de la Uni-



versidad de Málaga. Experto en el uso de Internet y sus aplicaciones e investigador en temáticas relacionadas con la implementación efectiva de las nuevas tecnologías en las aulas en todos los niveles educativos (mobile learning, anotaciones de vídeo, estilos de aprendizaje y TIC), además de formador de profesores en los usos educativos de las TIC.

### **GISELA CEBRIÁN BERNAT**

Directora del Máster de Liderazgo y Dirección de Centros Educativos, Facultad de Educación, Universidad Camilo José Cela. Doctora en Educación por la University of Southampton (2014). Ha participado como investigadora en diversos proyectos de investigación sobre universidades y cambio climático, competencias profesionales en sostenibilidad y metodologías de enseñanza-aprendizaje como el aprendizaje autónomo y aprendizaje basado en problemas.

### **IGNACIO MEDEL MARCHENA**

Licenciado en Humanidades por la Universidad de La Rioja, donde realiza su Doctorado en Edad Media. Profesor de TIC en la Universidad Internacional de la Rioja. Apasionado de los videojuegos, busca su lado didáctico para poder utilizarlos como recurso educativo. Ha publicado artículos y ha dado charlas sobre sus ventajas y posibilidades. También aboga por el trabajo en equipo y la colaboración entre alumnos, buscando aumentar la participación del alumno en el día a día de la clase.

### **IRIS BARRAJÓN LARA**

Estudiante del máster en Gestión Cultural y de Industrias Creativas, becaría de investigación en el «Grupo Imágenes, Palabras e Ideas» de la Universidad de Alcalá. Graduada en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Alcalá. Sus líneas de investigación se centran en analizar qué lugar pueden ocupar las tecnologías de la comunicación dentro de las aulas. Con el fin de mejorar el uso de estas herramientas, favoreciendo su inserción en la vida de los niños, niñas y jóvenes. Sus investigaciones se centran especialmente en el ámbito de la comunicación y alfabetización.

### **JAVIER NAVARRO DE PABLOS**

Arquitecto (2015) es contratado predoctoral del Ministerio desde 2017 y desarrolla su tesis en régimen de cotutela entre la Universidad de Sevilla y la Università degli

Studi di Roma La Sapienza, sobre el espacio público y su significación. Máster en Arquitectura y Patrimonio Histórico, 2017 en la actualidad cursa el Máster en Urbanismo, Planeamiento y Diseño Urbano.

### **JESÚS TORRES MOLINA**

Programa de Doctorado en Educación, Escuela Internacional de Doctorado, Universidad Camilo José Cela. Licenciado en Geografía e Historia (1993) por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), Especialista Universitario en Aprendizaje Cooperativo e Inteligencias múltiples (2015) por la Universidad Camilo José Cela (UCJC), Máster Universitario en Dirección, innovación y liderazgo de Centros Educativos (2018) por la Universidad Camilo José Cela (UCJC).

### **JOANNE MAMPASO DESBROW**

Universidad Camilo José Cela. Su trabajo de investigación se centra en diseñar, implementar y analizar propuestas de intervención educativa en población con necesidad de apoyo. Ha participado en proyectos de investigación financiados y es miembro de equipos de investigación multidisciplinares en población con TEA y discapacidad intelectual.

### **JUAN DIEGO GÓMEZ-ESCALONILLA TORRIJOS**

Maestro y Profesor, Ph.D. Máster en Neuropsicología y Educación, Máster en Educación Secundaria. Prof. de Didáctica del inglés y de la EF en el Grado Maestro Primaria y Grado Maestro Infantil, Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Especialista en Motivación, es autor de varios libros y artículos.

### **LUIS FERNANDO PÉREZ MÉNDEZ**

Profesor titular de Enseñanza Secundaria en la Especialidad de Orientación Educativa. Estudiante de Doctorado en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Miembro del grupo de investigación IDEA «Investigación. Diagnóstico educativo y evaluación».

### **M<sup>a</sup> DOLORES CASTRO PAÍS**

Doctora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía. Personal laboral de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia y participa en distintas Comisiones de Evaluación de la Calidad de centros y títulos universitarios nacionales e internacionales. Miembro del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela y del grupo de investigación IDEA «Investigación, Diagnóstico educativo y Evaluación».

### **M<sup>a</sup> JOSEFA MOSTEIRO GARCÍA**

Profesora Contratada Doctora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela. Secretaria del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela desde el año 2012. Miembro del grupo de investigación IDEA «Investigación, Diagnóstico educativo y Evaluación» y de la Red de Investigación REDICIS (Red de Investigación en Ciencias sociales).

### **MANUEL APARICIO PAYÁ**

Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad de Valencia) y Doctor en Filosofía (Universidad de Murcia). Actualmente es Profesor Asociado en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Murcia. Ha publicado diversos trabajos sobre justicia y diversidad funcional. Es miembro del grupo de investigación del Instituto de Filosofía del CSIC en los proyectos europeos INBOTS y EXTEND (Programa H2020).

### **MARGARITA ALONSO CRIADO**

Licenciada en Pedagogía. Colabora como voluntaria en entidades del tercer sector. Realiza un Máster de Intervención Educativa para alumnos con discapacidad intelectual, en la Universidad Camilo José Cela, para finalmente incorporarse al Equipo de Intervención Psicopedagógica en una de estas entidades.

### **MARÍA DEL CARMEN MARTÍNEZ MONTEAGUDO**

Doctora en Psicología y profesora ayudante doctor del Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Ha participado en proyectos de investigación financiados

por el Ministerio de Educación y Ciencia para el estudio de variables psicoeducativas en la adolescencia. Además, es autora de artículos en revista de elevado impacto y ha participado en múltiples congresos nacionales e internacionales. A nivel docente, tiene una larga trayectoria tanto en grado como postgrado principalmente en las áreas de psicología y educación.

### **MARÍA EVANGELINA SALINAS ESCOBAR**

Doctor en Geografía por la UNAM. Profesora- investigadora Titular «C» de tiempo completo adscrita al Departamento de Geografía y Ordenación Territorial de la Universidad de Guadalajara, cuenta con reconocimiento de perfil deseable del PRODEP y miembro del cuerpo académico CA-226, «Geografía y Desarrollo Territorial». Profesor en Licenciatura en Geografía y Maestría en Ciencias Forenses y Criminología, Universidad de Guadalajara.

### **MARÍA FERNÁNDEZ RIVAS**

Doctora en Educación. Sus líneas de investigación son la Educación Física y Metodología, tales como la aplicación de estilos de enseñanza y trabajo cooperativo, así como la percepción de los profesores y alumnos sobre los mismos. Perteneciente al equipo docente de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales en la Universidad Pontificia de Comillas.

### **MARÍA TERESA BLANCO HERNÁNDEZ**

Doctora en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad San Pablo CEU y profesor contratado doctor en la Universidad Complutense de Madrid, en la asignatura de Matemáticas Financieras. Estudios de posgrado en la Universidad Complutense de Madrid. Perteneciente al Departamento de Economía Financiera y Actuarial y Estadística de la Universidad Complutense de Madrid Profesor visitante en Berkley (USA) y Columbia University (USA), en la South Bank University (Great Britain), en el Instituto Politécnico de Santarem, en Wroclaw School of Banking (Polonia), en Cracow University of Economics (Polonia), en el ISEM en Niza (Francia), en la Universidade Portucalense (Portugal).

### **MARÍA TERESA RENTERÍA RODRÍGUEZ**

Licenciada en Geografía, Universidad de Guadalajara; Máster en Ciencias Sociales y Políticas, Universidad de Navarra; Doctora en Geografía, Universidad Complu-

tense de Madrid, Profesora e investigadora en el Departamento de Geografía y Ordenación Territorial, Universidad de Guadalajara. Ha colaborado en diversos Planes de Ordenamiento Ecológico y Territorial como el de Zapopan y Tlajomulco de Zúñiga.

### **MARÍA TERESA PÉREZ CANO**

Profesora Titular de la Universidad de Sevilla, investigadora vinculada al Urbanismo y a la Protección del Patrimonio. Directora del GI Patrimonio y Desarrollo Urbano Territorial en Andalucía. Evaluadora de distintas Agencias Nacionales. Dirige la colección *Arquitectura* de la Editorial Universidad de Sevilla. Tiene tres sexenios de investigación y ha dirigido 28 tesis doctorales.

### **MARIO FERNÁNDEZ GONZÁLEZ**

Doctorando en la Universidad Camilo José Cela. Graduado en ciencias químicas, Máster en educación secundaria y doctorando en tecnología educativa. Autor de capítulos de libro sobre Química general. Ensayos virtuales.

### **MARIO TOBOSO MARTÍN**

Doctor por la Universidad de Salamanca (Dep. de Filosofía, Lógica y Filosofía de la Ciencia), Licenciado en Ciencias Físicas por la misma universidad y «Máster en Diseño para todos y Accesibilidad Universal a las Tecnologías de la Información» (Escuela de Organización Industrial, Madrid). Actualmente es Científico Titular en el Departamento de Ciencia, Tecnología y Sociedad del Instituto de Filosofía del CSIC.

### **MARTA LARRAGUETA ARRIBAS**

Maestra de Educación Infantil (2013) y Primaria (2014), docente en colegios tanto de España como del Reino Unido y Máster de Educación Internacional y Bilingüismo (2016). Actualmente está realizando su tesis doctoral en literatura infantil con un contrato predoctoral en la Facultad de Educación de la UCJC. Sus principales líneas de investigación son la literatura infantil ilustrada, el panorama español de las últimas décadas y las preferencias de niños y adultos en relación con el álbum ilustrado o libro álbum. Colaboradora en *Literaril*, revista online de reseñas de literatura infantil y juvenil y en *Cero en conducta*, programa de educación de Radio M21.

### **MIGUEL ÁNGEL SÁNCHEZ POZO**

Licenciado en Ciencias Teológicas y Catequéticas por la Universidad de Salamanca y Graduado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Camilo José Cela. Amplia experiencia profesional docente en diferentes países de la Unión Europea y Asia. Ha participado en congresos de educación. En la actualidad es profesor en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria del Colegio Internacional Sek Ciudadcampo de Madrid.

### **MIGUEL DOMÍNGUEZ RIGO**

Doctor en Bellas Artes (Educación artística: enseñanza y aprendizaje de las artes visuales.) por la Universidad Complutense de Madrid. Experto Universitario en Educación Artística por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor asociado de la Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid (Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física.) y profesor titular del Centro Universitario Cardenal Cisneros adscrito a la Universidad de Alcalá de Henares, Madrid. Director, fundador y profesor de la Escuela y Centro de Arte Río Creative Art Center de Madrid.

### **MONTSERRAT MAGRO GUTIÉRREZ**

Licenciada en Educación Preescolar por la Escuela Normal de Educadoras «Bertha Von Glummer y Leyva». Maestra en Pedagogía por la Universidad de Sur en Chiapas, México. En la actualidad es doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad Camilo José Cela y miembro del Grupo de Investigación (Gdl) Cultura, Sociedad y Educación de la UCJC en Madrid, España.

### **NATALIA QUERO TORRES**

Miembro del grupo de investigación GTEA-UMA (Grupo de Investigación en Globalización, Tecnología, Enseñanza y Aprendizaje) de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga.

### **OLVIDO ANDÚJAR MOLINA**

Profesora de Lengua y Literatura en la Universidad Camilo José Cela y académica correspondiente de la Academia Norteamericana de la Lengua Española. Doctora en

Estudios Norteamericanos, Máster en Historia y Estética de la Cinematografía, en Enseñanza Secundaria especialidad Lengua y Literatura, Grado en Lengua y Literatura españolas y Licenciatura en Periodismo.

### **PRESENTACIÓN A. CABALLERO-GARCÍA**

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) y Premio Extraordinario por la Universidad de Murcia. Amplia experiencia docente e investigadora. En la actualidad, cuenta con evaluación positiva de la CNEAI de un sexenio de investigación, es Directora de Calidad y profesora de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Camilo José Cela de Madrid.

### **RAFAEL PÉREZ GALÁN**

Profesor asociado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga

### **RAMÓN BONELL COLMENERO**

Doctor en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid y profesor de Derecho Financiero y Tributario. Realizó sus estudios de postgrado en ICADE, en Wharton y en la London School of Economics. Perteneció al Departamento de Derecho Mercantil, Financiero y Tributario de la Universidad Complutense de Madrid. Es perito experto, en el ámbito de la empresa familiar, operaciones vinculadas y precios de transferencia. Profesor asociado en varias universidades, profesor visitante de la Universidad del Salvador en Buenos Aires, de la Universidad Nacional de Rosario en Argentina, del Instituto Estatal de Relaciones Internacionales de Moscú, de Yokohama City University en Japón, de la Western Sydney International, del ISEM en Niza, de la Facultad de Derecho de Riga en Letonia, de la Universidad de Ljubljana en Eslovenia, y del Athens Intitut for Education and Research.

### **RAQUEL CASTAÑARES ÁVILA**

Graduada en ciencias del deporte (INEF) en la Universidad Politécnica de Madrid. Máster en educación secundaria en la universidad Camilo José Cela. Actualmente estudiante del Máster universitario en actividades físicas y deportivas para la inclusión social de personas con discapacidad en la universidad Autónoma de Madrid.

### **ROBERTO FELTRERO OREJA**

Ingeniero, Filósofo y Doctor en Ciencias Cognitivas por la UNED, España. Actualmente es Profesor de Alta Cualificación en el ISFODOSU, programa del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana y colaborador docente en la UNED. Sus investigaciones y publicaciones abarcan temas que relacionan la tecnología, el conocimiento y las ciencias cognitivas, con especial atención a la innovación y apropiación social de la ciencia y la tecnología por colectivos con necesidades especiales.

### **RUT MARTÍNEZ-BORDA**

Profesora Titular de Universidad en Comunicación Audiovisual y Publicidad del Departamento de Filología, Comunicación y Documentación. Doctorado Europeo en el Programa «Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación: Perspectivas Contemporáneas» por la Universidad de Alcalá. Es investigadora en el «Grupo Imágenes, Palabras e Ideas» <http://uah-gipi.org> y Premio Jóvenes investigadores en la categoría de Humanidades y Ciencias Sociales UAH. Ha sido visiting scholar en la Escuela Internacional de Cine de Cuba, el Instituto de Educación (University of London), Facultad de Comunicación (Universidad de Westminster- Londres), University of Delaware – Philadelphia y colabora con grupos de investigación de otras Universidades como la UAM, UNED y Universidad de Córdoba.

### **SANTIAGO DELGADO RODRÍGUEZ**

Doctorando en la Universidad Camilo José Cela. Graduado en Ingeniería de Minas, Máster en Educación Secundaria y doctorando en tecnología educativa. Artículos publicados en Revista de la Universidad de Cantabria.

### **SERGIO BRABEZO CARBALLO**

Estudiante de Doctorado de la Universidad Complutense de Madrid. Diplomado en Ciencias Empresariales, Licenciado en Administración y Dirección de Empresas, y Máster en Comunicación. Actualmente, es Concejal del Ayuntamiento de Madrid en la corporación 2015-2019.

### **SILVIA CARRASCAL DOMÍNGUEZ**

Doctora en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid, Experta en Educación Artística, Creatividad y en Gestión de Políticas Sociales, Culturales y Edu-



cativas. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y de la Universidad Camilo José Cela. Directora del Grupo de Investigación (Gdl) Cultura, Sociedad y Educación de la UCJC y miembro investigador del Gdl en Historia Reciente (GIHRE) de la Universidad de Navarra y del Gdl Culturas, Religiones y Derechos Humanos (CRDH) de la UNIR.

### **VERÓNICA MARTÍNEZ GUZMÁN**

Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA - CADE Universidad de Cartagena. Magister en Comunicación de la Universidad del Norte. Comunicadora Social de la Universidad Tecnológica de Bolívar. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios programa de Comunicación Social modalidad Virtual y Distancia. Investigadora asociada al grupo de investigación RUECA- Red Universitaria Evaluación de la Calidad Capítulo Colombia (Categoría A). Autora del libro «Rosas del Cerro, un ejercicio piloto de construcción de modelo y agenda de desarrollo barrial en Cartagena de Indias, Colombia en 2014, Coautora de los libros Educación, Pedagogía y Formación Docente» (2014), «Apropiación, generación y uso solidario del conocimiento II» y «Crisis, Diálogos y Desafíos en el Gran Caribe» (2017) y Inter-acciones, apuestas regionales de la investigación en comunicación» (2018). Galardonada con Mención de Honor al Mérito Pedagógico, Investigativo y a la Producción Intelectual en 2015 y como Par Académico Iberoamericano REDIPE por la construcción de mundos más humanos: en el marco del Macroproyecto Pedagógico e Investigativo Interinstitucional PIIR – REDIPE en 2017.





EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A.

I.S.B.N.: 978-84-7991-509-4



9 788479 915094