

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Propuestas para los actuales desafíos

**Eloy López-Meneses
David Cobos-Sanchiz
Laura Molina-García
Alicia Jaén-Martínez
Antonio-Hilario Martín-Padilla**

Dykinson, S.L.

Innovación educativa y transformación social: propuestas para los actuales desafíos

Eloy López-Meneses
David Cobos-Sanchiz
Laura Molina-García
Alicia Jaén-Martínez
Antonio-Hilario Martín-Padilla

Dykinson, S.L.

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

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

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

© Copyright by Los autores Madrid, 2024

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

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

e-mail: info@dykinson.com <http://www.dykinson.es> <http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

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

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

ISBN: 978-84-1070-453-4

Índice de contenidos

<i>Introducción</i>	13
<i>Exposiciones de motivos de las leyes educativas: calidad, esfuerzo, equidad e inclusión</i> 15	
<i>Perspectiva de los docentes de la Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) sobre la inclusión educativa del alumnado TEA en la Región de Murcia</i>	27
<i>Contexto y relevancia de la formación en mindfulness en las organizaciones</i>	44
<i>The Emotions of Students with Different Capacities: Implications for Professional-Labour Integration</i>	56
<i>Discalculia: una causa de ansiedad frente a las matemáticas</i>	76
<i>La enseñanza del lenguaje musical en estudiantes con deficiencia auditiva</i>	90
<i>Presentando el concepto de Vulnerabilidad Formativa y su Impacto en la Formación de Opiniones Políticas</i>	107
<i>Efectos de la luz de color sobre la competencia matemática del alumnado de educación primaria</i>	125
<i>La ansiedad en el aula de Lengua Extranjera</i>	149
<i>Diálogo fe y razón. Respuesta ante los desafíos educativos actuales</i>	165
<i>Prácticas docentes en las Escuelas Primarias de China: el caso del Distrito de Haidian</i> . 181	
<i>Proyecto Innovación Docente: el medio natural en el medio urbano</i>	199
<i>El potencial de la gamificación en la innovación educativa</i>	215
<i>La implementación del aprendizaje infantil sobre el trastorno depresivo en un videojuego educativo</i>	232
<i>Una nueva pedagogía del mirar. Reflexiones sobre percepción, tiempo y capacidad de atención en la era de la sobreestimulación tecnológica</i>	246
<i>La convivencia y las relaciones interpersonales con compañeros/as con discapacidad auditiva</i>	257
<i>Diferencias de género en el desarrollo de habilidades sociales de asertividad y empatía en estudiantes</i>	278
<i>Relaciones sociales y bienestar escolar en Educación Primaria</i>	285
<i>Innovación en la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras: Pedagogía queer para la transformación social</i>	302

<i>Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en 6º de primaria a través del ABP "No dejes para mañana lo que puedas hacer hoy". Proyecto de innovación educativa</i>	<i>318</i>
<i>La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria: revisión de la literatura.....</i>	<i>327</i>
<i>Learning Analytics. Datos que ayudan a mejorar el aprendizaje del alumnado.....</i>	<i>341</i>
<i>Escuelas de Segunda Oportunidad como alternativa educativa: avances y retos desde el ámbito normativo.....</i>	<i>353</i>
<i>El valor de la educación ambiental en la biodiversidad urbana de los Sotos de la Albolafia</i>	<i>367</i>
<i>Implicaciones éticas y pedagógicas de usar modelos de lenguaje como ChatGPT en el ámbito educativo universitario.....</i>	<i>381</i>
<i>Ezra Pound: lectura, pensamiento y claridad.....</i>	<i>399</i>
<i>La música como herramienta para impulsar el desarrollo integral de los estudiantes de Primaria en la era digital: educar en metacognición, emociones y valores.....</i>	<i>413</i>
<i>Percepción de la adquisición de competencias docentes a través de debates pautados sobre controversias socio-científicas en profesorado de secundaria en formación</i>	<i>435</i>
<i>Creación de un huerto escolar: estrategias para integrar los ODS y abordar el cambio climático en la formación profesional multidisciplinar</i>	<i>451</i>
<i>Educación humanista y personalizada en Educación Infantil.....</i>	<i>464</i>
<i>Una experiencia innovadora y tecnológica para el aprendizaje del Camino Inglés en Educación Primaria</i>	<i>485</i>
<i>Reflexión sobre la Competencia Musical desde el punto de vista de la competencia en conciencia y expresión cultural en las aulas de educación primaria.....</i>	<i>506</i>
<i>El álbum de cromos como herramienta para trabajar la igualdad (ODS 5) en educación primaria.....</i>	<i>514</i>
<i>Convergencias entre AICLE y DUA: enfoques síncronos para enriquecer la enseñanza bilingüe.....</i>	<i>529</i>
<i>Gamificación para la docencia en un seminario sobre políticas públicas.....</i>	<i>547</i>
<i>Ventajas y desventajas sobre el bilingüismo en edades tempranas.....</i>	<i>558</i>
<i>Debates y reflexiones para la mejora de la evaluación por competencias en los alumnos del Sistema de Educación Media Superior SEMS</i>	<i>573</i>

<i>Procesos de rediseño curricular: ¿qué considerar y priorizar para los currículos universitarios?</i>	583
<i>Do translanguaging and play have a role in ECE intercultural education? The PETaL approach for juntos y revueltos. . .</i>	599
<i>Storytelling, contar historias para que todas contemos “Érase una vez que se era y se es...”</i>	620
<i>Escuelas que no retraumatizan: una revisión sistemática sobre las escuelas informadas en el trauma</i>	632
<i>Del desván a la biblioteca: el aprendizaje servicio como práctica efectiva en el grado de Educación Infantil desde el ámbito de la formación lectora</i>	652
<i>Plan de refuerzo en matemáticas básicas (PLAREMAT): una triangulación metodológica con evidencias contrastadas.</i>	667
<i>Promoviendo la inclusión laboral: estrategias de formación y empleo para personas en riesgo de exclusión social</i>	684
<i>Explorando estrategias de acompañamiento de duelo: un enfoque integral desde la experiencia vital</i>	695
<i>Educación en valores y éxito deportivo: asociación y variables condicionantes</i>	712
<i>Participación de las familias en los centros educativos</i>	725
<i>El aprendizaje de la interpretación de un instrumento musical desde la neuroeducación: propuestas estratégicas para la enseñanza</i>	741
<i>Noción de número irracional en la enseñanza básica</i>	775
<i>Propuesta didáctica desde la transdisciplinariedad: Educación Ambiental y Cultura Andaluza</i>	784
<i>Propuesta de intervención curricular para la enseñanza del ahorro y la inversión en Educación Secundaria Obligatoria</i>	796
<i>Influencia de los conocimientos previos en el rendimiento académico del alumnado de ESO y Bachillerato</i>	823
<i>Introducción al ajedrez desde el Área de Educación Física a través del Xecball: propuesta didáctica en el curso de 4º de primaria</i>	834
<i>La expresión plástica: una herramienta hacia el buen desarrollo de la empatía</i>	852
<i>Cartografía y cambios de uso del suelo para la Movilidad Sostenible en Escuelas de Alcobendas</i>	864

<i>¿Tienen los alumnos de administración de empresas una mentalidad de sostenibilidad? Una comparativa entre alumnos de primer y último curso</i>	<i>875</i>
<i>La función tutorial en la Universidad. Una propuesta práctica</i>	<i>888</i>
<i>Impacto del funcionamiento conductual y emocional en el rendimiento cognitivo y académico.....</i>	<i>901</i>
<i>Aprendizaje basado en problemas en el Grado en Trabajo Social: una experiencia en la Universidad de Alicante</i>	<i>920</i>
<i>Aprendizaje personalizado en un centro de difícil desempeño: respuesta metodológica innovadora al alumnado con especial vulnerabilidad socioeducativa</i>	<i>936</i>
<i>Voz del profesorado y alumnado usuario de las aulas de acogida</i>	<i>953</i>
<i>Percepciones de los jóvenes ante el discurso de odio: una perspectiva de género</i>	<i>968</i>
<i>Proyecto de aprendizaje STEAM en Educación Infantil a través de la Robótica Educativa y los ODS.....</i>	<i>983</i>
<i>Formación digital docente. El caso del profesorado de Ciencias de la Salud</i>	<i>1000</i>
<i>Actitudes y comportamientos de estudiantes universitarios ante el género femenino.....</i>	<i>1021</i>
<i>Introducción a la Arquitectura: mucho más que construir.....</i>	<i>1037</i>
<i>Análisis de la interpretación del Patrimonio Natural en el ámbito escolar. El caso del Espacio Natural Protegido de Arinaga (Gran Canaria, España).....</i>	<i>1050</i>
<i>Leer un silent book en un aula de infantil</i>	<i>1067</i>
<i>Opiniones del alumnado de Grado en Educación sobre la inclusión educativa. Una revisión sistemática de la bibliografía.....</i>	<i>1085</i>
<i>Identidad y Educación: conflictos, alternativas y recursos para el desarrollo de la ciudadanía global.....</i>	<i>1102</i>
<i>La resiliencia como herramienta del Trabajo Social en duelos por suicidio de familias supervivientes</i>	<i>1128</i>
<i>Concienciación para los Futuros de la Educación en Desarrollo Sostenible.....</i>	<i>1138</i>
<i>Procesos comunitarios y diagnósticos participativos. Ventajas, desafíos y carencias metodológicas.....</i>	<i>1152</i>
<i>Detección de necesidades socioeducativas en ocio y tiempo libre en adolescencia asturiana.....</i>	<i>1171</i>

<i>Mapeando la diversidad: propuesta para un Aprendizaje Basado en Problemas mediante QGIS para la educación cultural en Secundaria.....</i>	<i>1190</i>
<i>TraSTEAMos para aprender: "Ideas a flote"</i>	<i>1206</i>
<i>Fortaleciendo la Identidad Cultural: Educación Intercultural Bilingüe en las Comunidades Indígenas de Brasil</i>	<i>1219</i>
<i>Metodologías activas para el desarrollo de la competencia emprendedora.....</i>	<i>1237</i>
<i>El uso de la Técnica del Diamante en la mentoría.....</i>	<i>1254</i>
<i>Mapeando el horizonte educativo: reflexiones sobre la educación fundamental en Brasil.....</i>	<i>1270</i>
<i>Transformando el aprendizaje: innovación educativa para el desarrollo socioemocional en la Educación Superior</i>	<i>1289</i>
<i>Inclusión y formación inicial del profesorado de educación infantil</i>	<i>1304</i>
<i>Percepciones y expectativas del alumnado sobre la sección práctica de la asignatura de Farmacología Clínica: análisis exploratorio en la Universidad de Barcelona</i>	<i>1314</i>
<i>Cambiando horizontes: el impacto de las metodologías activas en las actitudes de estudiantes de secundaria hacia las clases de ciencia y tecnología.....</i>	<i>1321</i>
<i>Síndrome Burnout docente y Educación Secundaria: análisis bibliográfico del estado de la cuestión.....</i>	<i>1343</i>
<i>Transferencia del conocimiento sobre sostenibilidad mediante el trabajo con situaciones de aprendizaje y del Diseño Universal del Aprendizaje</i>	<i>1359</i>
<i>Percepciones del profesorado de Educación Física sobre la formación bilingüe.....</i>	<i>1373</i>
<i>La emoción lo cambia todo.....</i>	<i>1387</i>
<i>Booktube, bookstagram y booktok: reflexiones y propuestas de dinamización y actualización de las obras clásicas literarias en Educación Secundaria Obligatoria... </i>	<i>1399</i>
<i>Mapeando las dimensiones del cohousing: una propuesta de clasificación</i>	<i>1414</i>
<i>Oral communication skills and competences: a learning project for English classrooms in Primary Education.....</i>	<i>1428</i>
<i>Susurros del planeta: investigación artística y sensibilización medioambiental a través de la impresión de PLA en 3D y pátinas Anti óxido de cobre y hierro</i>	<i>1446</i>
<i>Propuesta didáctica para la estimulación del pensamiento lógico-matemática en el Aula Universitaria de Mayores.....</i>	<i>1469</i>

<i>Implementación de un programa de prevención de violencia de género en adolescentes a través de la metodología ApS</i>	1491
<i>Imágenes creadas con IA como impacto para la enseñanza de colocaciones en inglés</i>	1502
<i>Bienestar emocional en la educación, un enfoque centrado en el alumnado</i>	1518
<i>Investigación sobre innovación en el aula e inteligencia espacial en niños de Educación Infantil</i>	1536
<i>Un análisis sobre el desarrollo profesional docente: ¿existe una verdadera renovación pedagógica?</i>	1545
<i>Hábitos saludables a través del juego en Educación Infantil</i>	1566
<i>Taxonomía de Bloom revisada: modelo GPT para clasificar criterios de evaluación...</i>	1587
<i>Método científico en educación infantil</i>	1601
<i>Desarrollo de competencias transversales promoviendo la sostenibilidad como parte de la dietoterapia</i>	1613
<i>Estilos de vida y hábitos saludables como promotores de la salud en población en edad escolar</i>	1627
<i>El profesorado egresado de la Educación Superior y el Burnout</i>	1641
<i>Ámbitos de intervención en la violencia en las relaciones de pareja</i>	1657
<i>Aprendizaje basado en cuentos. Una aventura interdisciplinar para el alumnado de 7 y 8 años</i>	1673
<i>Perspectivas sobre innovación educativa: promoviendo una educación inclusiva de calidad</i>	1688
<i>Experiencias de Trabajo Social grupal con alumnado universitario para la promoción del autoconocimiento</i>	1707
<i>Una propuesta didáctica para el área de ciencias sociales: la reforma de la Manigua de Granada como elemento didáctico</i>	1723
<i>Entornos escolares libres de humo y vapores</i>	1738
<i>Innovación docente: una experiencia de BreakOut educativo en Educación Infantil para fomentar el aprendizaje cooperativo</i>	1748
<i>Atención a la diversidad y competencias docentes: desafíos en la formación</i>	1763

<i>Una propuesta de programa para el desarrollo de competencias interculturales a través de la materia de Historia.....</i>	<i>1774</i>
<i>Uso de la estrategia de conflicto cognitivo en demostraciones científicas para el profesorado en formación inicial de infantil</i>	<i>1791</i>
<i>Programas de prevención del dolor de espalda en escolares</i>	<i>1803</i>
<i>Responsabilidad Social Universitaria: una contribución a la calidad educativa en Colombia</i>	<i>1815</i>
<i>Círculos de crianza: una experiencia de educación en salud que transforma a educandas y educadores.....</i>	<i>1827</i>
<i>Educación para el Desarrollo fundamentado en el Aprendizaje Basado en Problemas en el Técnico de Educación Infantil.....</i>	<i>1849</i>
<i>El Vito Sevillano: los pioneros de la guitarra en Norteamérica.....</i>	<i>1862</i>
<i>Escuelas sensibles al trauma</i>	<i>1879</i>
<i>Aplicación de la Metodología IEM en la función docente del pianista acompañante</i>	<i>1897</i>
<i>Una experiencia de innovación, transferencia y cooperación al desarrollo en Perú sobre alfabetización temprana con ECO-(A)NINFA: «ARE QUEPAY CON EL MISTI».....</i>	<i>1913</i>
<i>La educación del carácter elemento innovador para mejorar la convivencia escolar</i>	<i>1931</i>
<i>Perfil emocional y psicológico de los estudiantes universitarios. Una mirada hacia la realidad.....</i>	<i>1943</i>
<i>Nuevas formas de racismo en la Universidad. Un estudio de los y las estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata</i>	<i>1955</i>

Introducción

El VII Congreso Internacional de Innovación Pedagógica y Praxis Educativa, Innovagogía 2024, celebrado del 28 al 30 de mayo, ha sido una vez más un punto de encuentro clave para profesionales de la educación de todo el mundo. Este Congreso, que se llevó a cabo en formato online, ofreció un espacio privilegiado para la reflexión, el intercambio de conocimientos y experiencias, y la construcción colaborativa de nuevas ideas en torno a la innovación educativa.

Organizado por el colectivo docente internacional INNOVAGOGÍA y AFOE Formación, Innovagogía 2024 ha mantenido su compromiso con la excelencia educativa, involucrando tanto a profesionales individuales como a organizaciones e instituciones internacionales que comparten la preocupación por la mejora continua de la práctica pedagógica y formativa. La modalidad online ha permitido la participación activa de una audiencia global, creando una comunidad diversa y plural centrada en el análisis crítico de la educación en todos sus ámbitos.

Este libro de actas recoge las aportaciones más destacadas de la línea temática 1. Educación y Sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social, reflejando la riqueza y la diversidad de las propuestas presentadas y el firme compromiso de la comunidad educativa con la innovación y la mejora de la praxis educativa. Los contenidos tratados abarcaron una amplia gama de temáticas de actualidad, todas ellas fundamentales para la evolución del sistema educativo. Entre las principales áreas de enfoque destacaron: la inclusión educativa y la diversidad, la innovación pedagógica y el uso de nuevas metodologías, la educación emocional y el bienestar, el desarrollo de competencias y habilidades, así como la integración de educación y tecnología para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, se discutieron aspectos esenciales como la educación para la sostenibilidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la educación intercultural y multilingüismo, la formación docente, y los retos vinculados a la evaluación y el rendimiento académico. Otros temas relevantes incluyeron la educación en valores y el fomento de una ciudadanía responsable, la relación entre salud y educación física, y diversas propuestas didácticas y proyectos específicos orientados a la mejora de la enseñanza.

En el ámbito de la equidad social, se abordaron cuestiones relacionadas con los conflictos y las desigualdades sociales, mientras que, en el plano cognitivo, se exploraron avances en neuroeducación y el desarrollo cognitivo. También se puso énfasis en el fomento de competencias científicas y tecnológicas, esenciales en una sociedad en constante transformación.

A lo largo de sus siete ediciones, Innovagogía ha demostrado ser un referente en el ámbito educativo, consolidándose como uno de los congresos más relevantes de la actualidad. Con una trayectoria que ha involucrado a más de 4.000 participantes provenientes de más de 200 instituciones educativas de todo el mundo, este congreso sigue marcando la pauta en la exploración de enfoques pedagógicos innovadores y en la promoción de prácticas educativas de calidad.

El Comité Organizador de Innovagogía 2024

a veces, no acuden a ninguna clase con sus compañeros del aula de referencia. Lo que es preocupante, porque en la normativa se especifica que, incluso con ese enfoque, el educando debería estar en el aula de referencia en aquellas asignaturas en las que no se necesita un gran nivel de español, como, por ejemplo, educación física o música. En ese sentido, Sánchez (2018) señala que el hecho de que no se aplica la normativa podría ser a causa del desconocimiento del profesorado de la misma. Asimismo, Níkleva (2018) sostiene que más de la mitad del profesorado no está a favor de que dos profesores compartan aula, y que es lo que el enfoque inclusivo demandaría.

Por lo tanto, las aulas de acogida, una medida que es necesaria y que, en un primer momento, se ha creado para beneficiar tanto al centro como al nuevo estudiantado, puede tener resultados negativos, especialmente en su impacto sobre los alumnos en cuestión y su socialización, pues apartándolos completamente de sus compañeros de referencia, se está aniquilando cualquier posibilidad de que hagan amigos autóctonos. Como señala Echeverría y Castaño (2015), esta medida no está implementada solo para ayudar a los nuevos discentes, sino también a proteger al profesorado y estudiantado autóctono.

Por otro lado, y siendo el aprendizaje de español el objetivo principal de esta medida cabe preguntarse por su efectividad en ese ámbito, y si el estudiantado y profesorado tienen una opinión positiva de estas aulas. En ese sentido, cabe destacar el estudio de Níkleva (2018) que concluye que estas aulas sí ayudan al alumnado a aprender el español que necesita.

Asimismo, la inclusión del alumnado no puede llevarse a cabo sin su participación activa como actores principales, y evidentemente que la comunicación es una parte sustancial en este proceso. Y, para una buena comunicación, es importante, incluso imprescindible, que todas las partes dominen un idioma común con el que llevarán a cabo esa comunicación tan deseada. Por lo tanto, el dominio del idioma es una herramienta clave en la inclusión educativa, y es también la principal barrera para la integración del alumnado inmigrante (Goenechea e Iglesias 2017). Y de ahí la importancia de su aprendizaje.

De ahí que la medida más destaca implementada por la administración haya sido las aulas de acogida, espacios lingüísticos en los que se pretende ayudar al nuevo alumno a adquirir las competencias lingüísticas para poder incorporarse a su aula de referencia. No obstante, su permanencia en las aulas de acogida durante mucho tiempo puede ser contraproducente, ya que estos discentes necesitan estar en contacto y socializar con el alumnado del aula de referencia, conocer los profesores de las otras asignaturas e ir adaptándose poco a poco a su nuevo

centro educativo y su nueva sociedad. Por eso, como señala la UNESCO (2019a), una vez adquieran las habilidades y competencias necesarias, deben incorporarse inmediatamente al aula de referencia, para así empezar a adaptarse al ritmo de las clases de referencia. De la otra manera, estamos fomentando una segregación educativa, que, según Leiva (2019), puede afectar negativamente el rendimiento del estudiantado.

Esta investigación, pues, tiene por objetivo indagar en la efectividad de las aulas de acogida, conociendo la opinión del estudiantado usuario de esta medida, así como la valoración que dan los docentes a las mismas. Estas opiniones y valoraciones nos ayudarán a extraer conclusiones valiosas para poder dar propuestas de mejora de esta medida.

4. Marco Empírico.

4.1. Objetivos.

- Dar voz al alumnado inmigrante y conocer su opinión en relación con su experiencia en las aulas de acogida.
- Conocer la valoración del profesorado sobre la efectividad de las aulas de acogida.

4.2. Diseño.

Para conseguir los objetivos planteados se ha llevado a cabo un estudio de corte cuantitativo, descriptivo no experimental. En el que se ha usado un instrumento cuantitativo que es el cuestionario, con preguntas medidas con la escala Likert, para luego ser analizadas usando el programa estadístico *R*.

4.3. Participantes.

En este estudio participaron un total 306 encuestados. En primer lugar, cumplimentaron el cuestionario un total de 119 alumnos de todos los centros que contaban con aulas de acogida en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. De este número, 14 fueron desechados por no cumplir con los requisitos mínimos para ser usados en esta investigación. En segundo lugar, participaron 210 docentes, y 9 de los cuales también fueron desechados. Por lo tanto, obtuvimos 105 cuestionarios útiles de parte del alumnado, y 201 de parte del profesorado.

4.4. Instrumentos.

Los instrumentos usados para la recogida de datos fueron dos cuestionarios. Uno para el alumnado y otro para el profesorado, y en ambos casos con preguntas de escala Likert, creados *ad hoc*. Con 86 ítems en el caso de los docentes, y 50 ítems

en el caso del estudiantado. Todas estas preguntas dan respuesta a unos objetivos de investigación de un estudio más amplio, del cual extraemos varios ítems para responder a los objetivos del presente, y que pertenecen a la dimensión de la valoración del estudiantado y del profesorado de estas aulas. Esta dimensión está compuesta por tres ítems del alumnado, y otros tres del profesorado:

- I1: El aula de acogida me ayuda en el aprendizaje del español
- I2: Quiero tener más amigos del aula de referencia
- I3: Es mejor aprender español en el aula de referencia que en el aula de acogida
- I4: Creo que el nuevo alumnado tendría mejores resultados de aprendizaje del español dentro del aula de referencia
- I5: El aula de acogida es una medida necesaria para la inclusión del nuevo alumnado
- I6: Considero que, tras el paso por el Aula de Acogida, el alumno está capacitado para incorporarse al aula de referencia con éxito

4.5. Procedimiento.

El cuestionario fue administrado en todos los centros que, en la Región de Murcia, contaban con la medida de las aulas de acogida. Previamente, los equipos directivos de estos centros fueron avisados, y estaban de acuerdo con la intervención y participación de sus profesores y alumnos. Además, a los padres de los discentes se les hizo llegar un consentimiento informado para su firma. Estos cuestionarios, por otro lado, fueron cumplimentados de forma individual y anónima.

A través de estos se obtuvieron los resultados que se exponen a continuación, y que arrojaron muchos elementos destacables, que pueden servir para esclarecer algunas cuestiones relativas a las aulas de acogida, y que deberían ser tenidas en cuenta para llevar a cabo mejoras en la atención del alumnado inmigrante.

5. Resultados.

En cuanto al objetivo primero: "Dar voz al alumnado inmigrante y conocer su opinión en relación con su experiencia en las aulas de acogida" a continuación se exponen los estadísticos descriptivos, y en ellos podemos observar que, de manera general, el alumnado tiene una opinión positiva sobre las aulas de acogida.

Cuestión	N	Mín	Máx	Medi a	Medi ana	Sd	%1	%2	%3	%4
I1	102	1	4	3.29	2	.98	5.88	19.61	13.73	60.78
I2	101	1	4	2.75	3	1.16	19.80	22.77	19.80	37.72
I3	99	1	4	2.20	2	1.17	37.37	27.27	13.13	22.22

Tabla 1: estadísticos descriptivos de los ítems relacionados con la opinión del alumnado.

Como se observa en la tabla 1, en lo que concierne a la primera cuestión: *El aula de acogida me ayuda en el aprendizaje del español*, han respondido un total de 102 alumnos. De estos, el 74.5% ha respondido que sí les ayuda, eligiendo las opciones *bastante* con un porcentaje del 13.73%, y *mucho* con un 60.78% del total de encuestados, como bien se observa tanto en la tabla 1 como en la figura 1.

En cuanto al segundo ítem: *quiero tener más amigos del aula de referencia*, el 57.4% de los encuestados ha respondido con *bastante* o *mucho*, y en contraposición, hubo un porcentaje del 42.6% del alumnado que ha optado por la opción *nada* o *poco* en esta cuestión. Es llamativo ver que casi la mitad de los discentes ha respondido negativamente, con las opciones *poco* o *nada*. Esto podría estar dado a varios elementos que veremos más adelante.

Finalmente, al tercer ítem: *es mejor aprender español en el aula de referencia que en el aula de acogida*, han contestado un total de 99 alumnos, y, en este caso, los resultados fueron negativos. Un porcentaje del 37.37%, pues, ha optado por la opción *nada* y el 27.27% han elegido *poco*. En el lado contrario, el 35.4% ha elegido las opciones positivas, por lo que podemos ver que existen un número importante de discentes que creen que es mejor aprender español en el aula de referencia, lo que es relevante. De este 35.4%, el 13.13% ha optado por la opción *bastante*, y un 22.22% *mucho*.

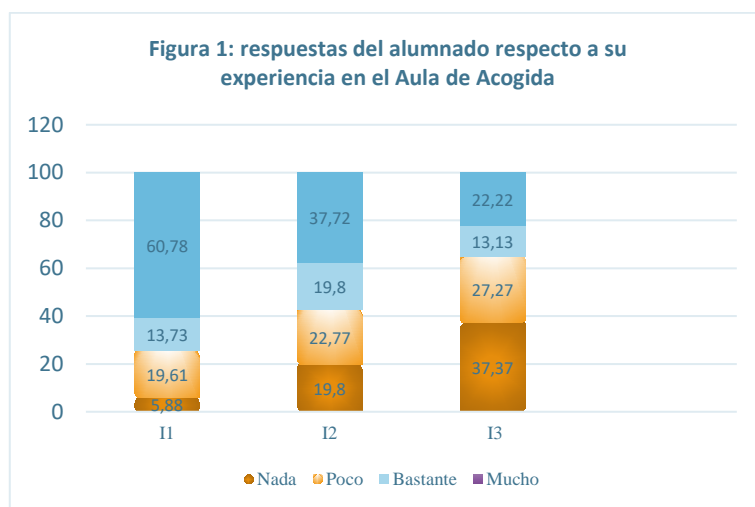


Figura 1: Respuestas del alumnado respecto a su experiencia en el Aula de Acogida.

En cuanto a las diferencias significativas de los participantes, en el ítem 1: *El Aula de Acogida me ayuda en el aprendizaje del español*, en relación con el curso académico, el cruce de las respuestas nos revela que hay respuestas similares. En el caso de los alumnos de 4º de la ESO, que es el grupo más numeroso con 31 alumnos, se observa que la mayoría, concretamente el 64.52% ha respondido con la opción *mucho*, mientras que el 58.33% de los discentes de 3º de la ESO ha respondido esa misma opción, el 52.38% en el caso de los de 2º de la ESO y, finalmente, el 64.71% de los alumnos de 1º de la ESO ha elegido también *mucho*.

En el segundo ítem: *quiero tener más amigos del aula de referencia*, hemos encontrado algunas diferencias respecto a la edad de los participantes, pues los alumnos que están en el grupo de edad de 10-15 años ha respondido positivamente con una amplia mayoría, ya que el 63% de ellos ha contestado con las opciones *bastante* o *mucho* concretamente el 20.69 con la opción *bastante* y el 43.10% con la opción *mucho*. Mientras que, entre los alumnos mayores de 15 años, no llegan a la mitad los que han elegida esas mismas opciones positivas.

Por otro lado, en lo que concierne el ítem 3, los resultados revelan importantes diferencias según la edad de los alumnos participantes, pues se constata que casi la mitad de los educandos que tienen entre 10 y 15 años han respondido positivamente, concretamente el 42.1%, mientras que los discentes que tienen más de 15 años han elegido estas opciones con un porcentaje de solo el 25%. Así, el p-valor en este ítem es de .02.

En el objetivo segundo: “Conocer la valoración del profesorado sobre la efectividad de las aulas de acogida” podemos observar, tanto en la tabla 2 como en la figura 2 que la tendencia general es que el profesorado considere que el aula de acogida es positiva para el alumnado, y que en ella se obtendrían mejores resultados en cuanto al aprendizaje del español, que si este se llevase a cabo en el aula de referencia.

Cuestión	N	Mín	Máx	Media	Mediana	Sd	%1	%2	%3	%4
I4	204	1	4	1.57	1	.74	54.90	35.29	7.35	2.45
I5	204	1	4	3.74	4	.51	.49	1.96	20.59	76.96
I6	202	1	4	2.89	3	.72	1.98	25.74	53.47	18.81

Tabla 2: estadísticos descriptivos de los ítems relacionados con la valoración del profesorado:

En relación con la cuarta cuestión: *Creo que el nuevo alumnado tendría mejores resultados de aprendizaje del español dentro del aula de referencia*, una inmensa mayoría de los docentes están en desacuerdo con esta afirmación. En efecto, el 90.2% ha señalado que no está de acuerdo *-nada o poco-* con que el alumno aprenda español mejor en el aula de referencia, además, la opción *nada* es la más elegida, pues constituye un porcentaje del 54.9%, como se puede observar en la tabla 2.

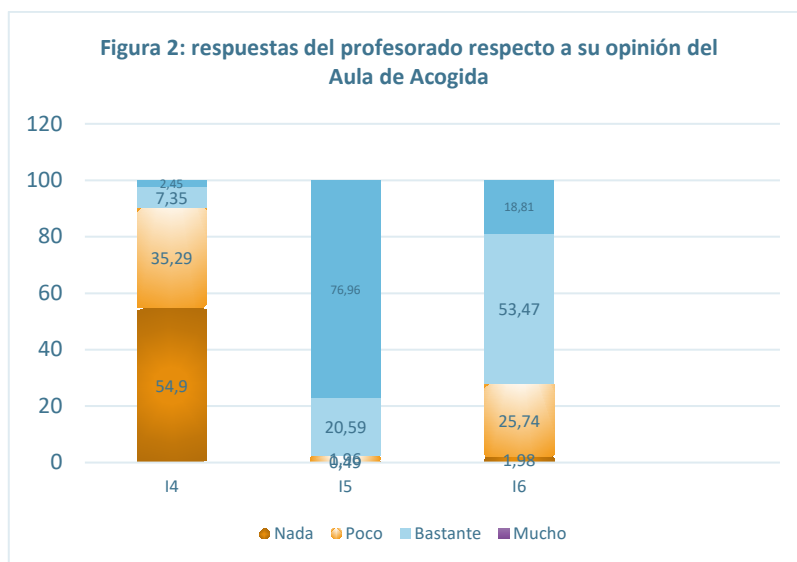


Figura 2: respuestas del profesorado respecto a su opinión del Aula de Acogida.

En cuanto al quinto ítem: *El Aula de Acogida es una medida necesaria para la inclusión del nuevo alumnado*, casi la unanimidad de los encuestados ha

respondido que el aula de acogida sí es una medida necesaria para la inclusión del nuevo alumno, siendo el 97.5% el porcentaje de los docentes que han respondido positivamente. De este porcentaje, como se puede observar en la tabla 2, el 76.96% ha elegido la opción *mucho* lo que confirma que los docentes, en su respuesta, han sido contundentes en afirmar que el aula de acogida es una medida necesaria.

Finalmente, con la afirmación: *Considero que, tras el paso por el aula de acogida, el alumno está capacitado para incorporarse al aula de referencia con éxito* (I6), un número considerable de profesores está de acuerdo, pues el 72.3% ha respondido con *bastante* o *mucho*, siendo la opción *bastante*, con un 53.47%, la más elegida. De esto se constata que hay una prudente satisfacción con esta cuestión.

6. Discusión y conclusiones.

La inmigración es un fenómeno que ha venido para quedarse. Los inmigrantes y sus hijos forman parte de la sociedad española, y eso significa que deberían tener los mismos deberes y derechos que cualquier otro ciudadano, y entre esos derechos el de recibir una educación de calidad. Pero para facilitarse esa educación es necesario tomar medidas que hagan de la inclusión de este alumnado una realidad. Por eso se implementaron las aulas de acogida. Una medida que, a priori, es beneficiosa para el alumnado extranjero con hándicap lingüístico; pues ayuda a facilitar el aprendizaje del idioma, fomentar la interculturalidad en el centro y, en definitiva, intentar conseguir esa inclusión tan deseada.

Por otro lado, aulas de acogida, como hemos podido constatar en la literatura que hemos expuesto en este estudio, no son implementadas siempre de la mejor forma, pues a veces puede tener un efecto contrario al que en un principio fueron creadas (Boussif, 2019; Echeverría y Castaño, 2015; Níkleva, 2018; Sánchez, 2018; UNESCO, 2019a)

No obstante, este estudio evidencia que al menos los actores principales de esta medida están satisfechos con su implementación, más allá del impacto real que tiene sobre este alumnado y su proceso de inclusión. Esto va en la línea de lo que concluye en su estudio Castillo, Lozano y Cerezo (2023), que señalan que las familias del alumnado inmigrante muestran un alto grado de satisfacción con la acogida que reciben sus hijos. Del mismo modo que observamos en los resultados del primer objetivo, donde la mayoría de los alumnos opina que el aula de acogida le ayuda con el aprendizaje del español.

Por otro lado, más de la mitad prefiere aprender español en esta aula en detrimento del aula de referencia. Esto puede ser dado a que están más en su zona de confort. Asimismo, casi la mitad ha respondido que no quiere tener más amigos del aula de referencia, y esto también puede ser por la comodidad que supone tener amigos que dominan su lengua, y comparten los mismos referentes. En ese sentido, y durante el trabajo de campo llevado a cabo en los centros, se pudo observar que este alumnado no tiene muchas oportunidades para socializar con sus compañeros del aula de referencia, y esta cuestión ya fue constatada en el estudio de Toro, Gómez y García (2020).

En esa línea, los docentes también muestran satisfacción con las aulas de acogida, pues opinan, de manera general, que esta medida es positiva. Casi en su totalidad han señalado que los alumnos inmigrantes usuarios de esta medida no obtendrían mejores resultados si estuvieran en el aula de referencia, lo que deja evidente la preferencia del profesorado en que este alumnado esté en el aula de acogida, y también afirman que el aula de acogida es una medida necesaria para su inclusión.

Asimismo, el profesorado participante, en su mayoría, considera que, tras el paso del discente por el aula de acogida, este está preparado para incorporarse al aula de referencia, lo que contrasta con el estudio de Níkleva (2018) que señala que la mayoría del profesorado considera insuficiente la estancia de este alumnado en las ATAL (aulas de acogida de Andalucía).

Este estudio se propuso dar voz al estudiantado que se incorpora al sistema educativo español sin las nociones lingüísticas básicas, para intentar entender sus dificultades, problemas y preferencias, saber si prefieren permanecer en el aula de acogida o, por el contrario, incorporarse al aula de referencia y hacer nuevos amigos autóctonos. Asimismo, hemos encuestado al profesorado para saber qué opinión les merecen las aulas de acogida; si están satisfechos con su implementación, y si realmente les facilita el trabajo. No obstante, el presente forma parte de un estudio más amplio en el que se evidencian las carencias de esta medida que no se reflejan en las líneas anteriores. Pues en los objetivos tratados en este estudio se recogen las opiniones del estudiantado y profesorado, que pueden estar basadas en la comodidad de estar rodeados con compañeros que hablan el mismo idioma que ellos, en el caso de los discentes, y la comodidad de tener un aula libre de alumnado que tiene dificultad para entender y hacerse entender, en el caso de los docentes.

Referencias bibliográficas.

- Alegre, M., A., C., y Gonzáles, S., M., (2012). La educación del alumnado inmigrante: Planteamientos, límites y oportunidades. *Anuario CIDOB de la inmigración*. (1), 68-102.
<https://raco.cat/index.php/AnuarioCIDOBInmigracion/article/view/353930>
- Boussif, I. (2019). La acogida de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 94(33.2), 81-94. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.72724>
- Castillo, I.S.; Lozano, J.; Cerezo, M.C. (2023). La participación de los diferentes sectores de la comunidad escolar en la acogida del alumnado extranjero: la visión de las familias. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 133-143.
- Dusi, P. y Steinbach, M. (2016). Voices of Children and Parents from Elsewhere: A Glance at Integration in Italian Primary Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 816-827.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111948>
- Echeverría, J. F., y Castaño, F. J. G. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 468-495.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5673872902>
- Escarbajal, A. F., Navarro Barba, J., y Arnaiz Sánchez, P. (2019). El rendimiento académico del alumnado autóctono y de origen inmigrante en la Región de Murcia. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 5-17.
<https://doi.org/10.15366/tp2019.33.001>
- Etxeberria, B. F. E., Larrañaga, J. G., Cartón, H. M., y Aranguren, E. A., (2018). Acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la escuela inclusiva. El caso de Cataluña, País Vasco y Francia. *RES: Revista de Educación Social*, 3(27), 93-119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6669621>
- Fernández, J. V. M. (2013). Educación intercultural: reto educativo-social para una escuela inclusiva. *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (29), 157-178.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4456846>

- García M. R. (2018). Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. *Tendencias Pedagógicas*, (32), 91–105. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.007>
- Goenechea, C., e Iglesias, A. C. (2017). Recursos educativos para la atención del alumnado extranjero en Andalucía. *Sinéctica - Revista Electrónica de Educación*, (48), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99856084011>
- González Monteagudo, J., Zamora-Serrato, M. Navarro-Solano, R. (2019). Buenas prácticas de acogida y enseñanza del español con alumnado inmigrante en enseñanza secundaria. En E. Soriano Ayala, M. A. Casanova, V. Caballero Cala, R. Dalouh (coords.), *Educación y convivencia en sociedades transculturales* (pp. 75-94). La Muralla.
- González, A. M. J. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2), 144-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335836>
- Leiva, O. J. J. (19-20-21 de junio, 2019). *La Educación Intercultural como propuesta educativa democrática e inclusiva. XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Investigación Comprometida para la Transformación Social*. AIDIPE. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/17893>
- Medina, L. G., y Busto, M. M. (2008). Dinámica laboral de la inmigración en España durante el principio del siglo XXI. *Panorama Social*, 2(8), 52-70. https://www.funcas.es/wp-content/uploads/Migracion/Articulos/FUNCAS_PS/008art05.pdf
- Muñoz, S. A. (2003). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. En P. S. Silva (coord.), *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp. 35-54). Dirección General de Promoción Educativa.
- Níkleva, D. G. (2018). Enseñanza de español como segunda lengua a alumnos escolarizados en aulas de apoyo lingüístico. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 4(1), 159-175.
- Sánchez M. K. (2018). *Valoración de los docentes sobre el contenido y el funcionamiento de programa ATAL en la provincia de Granada*. [Trabajo de fin de Máster, Universidad de Cantabria]. Ucrea.

- Terrón, T., Cárdenas, R. y Rodríguez, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 25-40.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135049901003>
- Toro, P. A. V., Gómez, E. M., y Garcia, J. L. A. (2020). Inclusión del alumnado extranjero en los centros educativos de Madrid. Un estudio de caso de las aulas de enlace. En *Educación para el bien común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (Vol. 9, pp. 650-659). Octaedro.
- UNESCO. (2019a). *La prévention de l'extrémisme violent par l'éducation. Guide à l'intention des décideurs politiques*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248087>
- UNESCO. (2019b). *Defending the 'right to the city': How cities include migrants and refugees in and through education*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371960?posInSet=1&queryId=d60a2c3c-2a5b-4589-884b-7bc5f5b267e4>

Percepciones de los jóvenes ante el discurso de odio: una perspectiva de género

María Rivero Díaz. Universidad de Sevilla
Miguel-Ángel Ballesteros-Moscoso. Universidad de Sevilla

1. Introducción.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en su artículo 1, manifiesta que: *“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, tienen el deber de comportarse fraternalmente los unos con los otros”*. Sin embargo, asistimos a un ascenso de una cultura basada en el enfrentamiento, la intolerancia y la violencia, que se materializa, cada vez más, en lo que han venido a denominarse “discurso de odio” o, llevado al extremo, unido a conductas que dañan la integridad física o moral de las personas, como “delito de odio”. Este es un concepto antagónico a los Derechos Humanos, al ser actos delictivos cometidos por razón de los prejuicios y la intolerancia, llevados a su máxima expresión, por lo que suponen una grave amenaza tanto para las víctimas como para nuestra sociedad.

En este estudio pretendemos conocer la visión de los jóvenes, con edades comprendidas entre los 14 y los 30 años, hombres y mujeres, ante los discursos de odio. Además, se propone una respuesta educativa basada en líneas de actuación ajustadas a las necesidades formativas de los jóvenes para el desarrollo de valores cívicos transferibles a la vida cotidiana. Para su desarrollo será necesaria la implicación y cooperación voluntaria de diversos agentes educativos socio-comunitarios, así como la colaboración de otros profesionales en el diseño y ejecución del estudio.

2. Fundamentación Teórica.

2.1. Justificación del objeto de estudio.

La intensificación de los actos de violencia y la proliferación de discursos de odio nos lleva a defender el respeto de la dignidad de las personas en la diversidad de la condición humana y el derecho a la igualdad de trato, protegiendo al ser humano contra cualquier acción y conducta de discriminación, odio e intolerancia, tal y como nos insta el artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Además, estas expresiones de intolerancia y violencia trascienden el mundo real y se trasladan al ámbito de la virtualidad, en lo que ha venido a conceptualizarse como ciberodio o ciberbullying.

El motivo principal por el que se ha decidido abordar la temática de los valores cívicos de no violencia y tolerancia, radica en la necesidad de concienciar a la sociedad acerca del desarrollo de estos valores como estrategia de lucha y prevención ante los delitos de odio.

Abordamos este estudio desde la visión que tienen los jóvenes acerca de estos valores cívicos, tratando de considerar su capacidad para detectar su incumplimiento en su entorno más próximo.

En esta cuestión juega un papel crucial el análisis de los prejuicios que, en muchas ocasiones, son propiciadores de las situaciones de intolerancia, generando una visión negativa sobre las personas de nuestro entorno, lo que supone a su vez una amenaza tanto para las víctimas potenciales como para nuestra sociedad. En la misma línea, se considera apropiado destacar que el desarrollo de valores cívicos aumenta nuestro compromiso con la comunidad, logrando un mundo más equitativo y sostenible. También contribuye a crear una ciudadanía activa, combativa ante la desigualdad de género y que respeta la diversidad identitaria de las personas.

En este sentido, el objetivo número 10 de Desarrollo Sostenible, hace alusión a la **reducción de las desigualdades**, con el que se pretende garantizar la equidad ante la constatación de la persistencia de situaciones de desigualdad aún hoy. Esta desigualdad también puede ser propiciadora de situaciones de intolerancia o violencia, ya sea física o verbal, que conduzcan a la materialización en un delito de odio. Los prejuicios negativos a los que se enfrentan personas que pertenecen a determinados colectivos vulnerables son también objeto de discursos de odio. Es importante señalar que, durante la pandemia mundial del COVID-19, se han amplificado las desigualdades sociales, políticas y económicas de los sujetos más vulnerables. En la misma línea, el objetivo previamente mencionado plantea potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, etnia, origen, religión, situación económica u otra condición.

2.2. Conceptualización y estado de la cuestión.

Un potencial producto de la intolerancia y la violencia es el discurso de odio y, en su vertiente más extrema, el delito de odio. Si tratamos de establecer un concepto de lo que es el discurso de odio, encontramos diversas definiciones, aunque muy similares. El Consejo de Europa (1997) lo define como todas las formas de expresión que difunden, incitan, promueven o justifican el racismo, la xenofobia, el antisemitismo u otras formas de odio basadas en la intolerancia.

Más recientemente, según Rieger et al. (2021), se refiere a la expresión pública de actitudes de odio o degradantes hacia un colectivo, cuyos objetivos se desvalorizan en función de las características que definen al grupo en lugar de los rasgos individuales. En la misma línea, Hawdon et al. (2017) lo definen como la expresión de “odio o actitudes degradantes hacia un colectivo”. También Alserhan y Elareshi (2020) lo conceptualizan como una expresión que aboga por la incitación a dañar a “otros”. Awan (2016) lo define como cualquier forma de lenguaje utilizado para describir a las personas de manera negativa en relación con su raza, género, religión, etnia, orientación sexual o discapacidad física y mental.

Fruto de nuestro tiempo, con el concurso de las tecnologías y las redes sociales, otra expresión la encontramos en el delito de odio en línea o ciber-odio, el cual se define como una forma de expresión comunicativa que promueve y justifica deliberadamente, o difunde la exclusión, el desprecio y la desvalorización de determinados grupos sociales (Wachs et al., 2022; Titley et al., 2014; Lehman, 2020).

Hawdon et al. (2017) añaden que es un tipo de comunicación hostil en línea dirigida a grupos sociales para insultar, degradar o menospreciar a sus miembros.

En la misma línea, en un estudio previo, Lantz (2022) examina la compleja relación entre el género, la motivación por prejuicios y la violencia, considerando los delitos de odio cometidos por mujeres. Concluye que las mujeres son más propensas a estar involucradas en delitos de odio motivados por la raza, la etnia o la discapacidad, pero son menos propensas a estar involucradas en delitos de odio motivados por la orientación sexual o la religión.

2.3. Discurso de odio en línea.

Autores como Wright et al. (2019) equiparan ciber-odio con el discurso de odio online. Así, otra de las dimensiones abordadas en este estudio ha sido también analizada por Wachs et al. (2022), quienes propusieron investigar la relación entre el delito de odio en línea y los síntomas depresivos, determinando los efectos moderadores de la resiliencia en esta relación. En sus resultados obtenidos afirman que hay correlación entre el delito de odio y los síntomas depresivos. La conclusión a la que llegan es que la violencia de género debe considerarse tan grave como la victimización por acoso en línea. Estos autores proponen intervenciones de desarrollo individual y contextual para intentar abordar el discurso de odio en línea.

Por otro lado, Schmid et al. (2022) indagan sobre las características personales de los usuarios de las redes sociales, la forma de presentación del discurso de odio en línea, y las características relacionadas con el contenido. Estos autores revelan considerables diferencias en cuanto a la forma de presentación y franqueza del discurso de odio, siendo las representaciones directas y visuales las que ejercen un impacto más decisivo en los usuarios de las redes sociales. El género no fue relevante para la percepción del discurso de odio, sin embargo, la edad y el uso de los medios sociales sí. En general, contemplan un reconocimiento bajo del discurso de odio, tratado de forma muy superficial y donde los participantes consideran que no vale la pena participar en él.

Como hemos podido observar a lo largo del marco teórico expuesto anteriormente, asistimos a un escenario en el que los valores cívicos son lesionados relativamente de manera frecuente. Todos estos datos nos señalan la pertinencia de plantearse el trabajo aquí presentado. Por este motivo, entre otros, este estudio pretende dar respuesta a las siguientes cuestiones: *¿Es el género un factor influyente en las experiencias y percepciones de los jóvenes sobre los discursos de odio? ¿Qué visión mantienen los jóvenes respecto a los discursos de odio? ¿Cómo se puede abordar el desarrollo de valores cívicos en el ámbito educativo?*

3. Método.

3.1. Objetivos.

Una vez introducido el planteamiento del estudio se delimitan los objetivos del estudio:

- Conocer la vivencia de los jóvenes con relación al discurso de odio.
- Descubrir si existen diferencias entre hombres y mujeres ante situaciones que supongan un discurso de odio.
- Proponer líneas de actuación educativas para el desarrollo de valores cívicos.

3.2. Perspectiva de la investigación.

Este proyecto se enmarca en el paradigma empírico-analítico. El diseño del estudio sigue una estructura fija, sin producir control ni manipulación de las variables. Se trata de un estudio cuantitativo, que busca describir la visión de los jóvenes sobre el incumplimiento de los valores cívicos en nuestra sociedad.

La técnica de recogida de datos será la encuesta, orientada a la medición, teniendo como instrumento un cuestionario creado *ad hoc* para el estudio,

validado estadísticamente y por expertos. El análisis de la información será estadístico de carácter descriptivo.

El método descriptivo pretende describir un fenómeno dado una vez producido. En este caso se describirán las percepciones y experiencias que los jóvenes tienen acerca del discurso de odio. Dentro del método nombrado, esta investigación se inclina por el estudio de encuesta como instrumento de recogida de información, a través del cual se obtienen datos de un amplio número de sujetos acerca de un determinado número de variables, con la intención de responder a un problema de investigación concreto.

3.3. Participantes en el estudio.

Este proyecto de investigación comprende una muestra de 586 jóvenes de la provincia de Sevilla, de los cuales 211 son hombres (36%), 369 son mujeres (63%), y el resto no binario (1%). La muestra, de carácter criterial, atiende a un único rasgo: Tener una edad comprendida entre los 14 y 30 años. Este estudio se realiza en colaboración con otros profesionales, en este caso Movimiento Contra la Intolerancia, entidad promotora del estudio.

3.4. Negociación con los participantes.

La negociación entre investigador y participantes en el desarrollo de nuestro estudio se tomó en consideración como punto de partida del proceso de investigación (Sturman, 1997: 65).

La valoración positiva de las cuestiones éticas del proceso de investigación ha sido considerada en todo momento lo que también ha sido un aspecto positivo para los participantes en la investigación (Estebaranz, 2001). Así, con el objeto de no violar su intimidad, los participantes fueron informados de los pormenores del presente estudio. Ninguno de los participantes fue reacio a colaborar, antes bien, mostraron su conformidad y brindaron su ayuda para la ejecución de este trabajo (Fontana y Frey, 1994).

A los participantes se le aseguró la privacidad y el anonimato, solicitando previamente el consentimiento informado para el tratamiento de la información proporcionada. En la exposición de los resultados no se han facilitado datos personales, favoreciendo a la confidencialidad de la muestra. En ningún momento se ha restado importancia al valor de las experiencias personales de los/as participantes, sino que han sido la guía para el desarrollo de todo el proceso.

3.5. Procedimiento y descripción del instrumento de recogida de datos.

Como hemos adelantado anteriormente, dada la naturaleza descriptiva de nuestro estudio, emplearemos la encuesta como técnica y el cuestionario como instrumento de recogida de datos.

La técnica de encuesta consiste en formular una serie de preguntas directas a la muestra de sujetos a partir de una relación preestablecida de ítems. Los sujetos contestarán a las cuestiones planteadas a partir de su experiencia personal.

Por su parte, el cuestionario empleado en este trabajo, denominado “Percepciones de los jóvenes ante el discurso de odio” ha sido creado *ad hoc*, e incluye 13 ítems distribuidos en dos dimensiones, pues contempla un bloque de variables sociodemográficas y un bloque de variables sobre el Discurso de odio. Las opciones de respuesta variarán atendiendo a la naturaleza y enunciado de las distintas cuestiones planteadas, pudiendo aparecer en formato dicotómico, escala Likert o de elección múltiple en abanico. El cuestionario ha sido validado estadísticamente, a partir de una prueba piloto, y por juicio de expertos a través de la aplicación de la técnica Delphi.

La difusión del instrumento de recogida de datos se ha realizado en cadena o por redes (técnica de bola de nieve), identificando participantes clave y, agregando, a través de ellos, conocidos que puedan proporcionar datos más amplios. Se administró vía online mediante la plataforma Google Forms. Se presenta a continuación en la Tabla 1.

1. Edad.	<input type="checkbox"/> 14-16 <input type="checkbox"/> 20-22 <input type="checkbox"/> 17-19	<input type="checkbox"/> 23-25 <input type="checkbox"/> 29-30 <input type="checkbox"/> 26-28
2. Género	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino	<input type="checkbox"/> No Binario
3. Actualmente estoy estudiando:	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
3.1. Si contestaste SÍ en la pregunta 3, dinos el nivel de estudios que estás cursando.	<input type="checkbox"/> Secundaria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Profesional <input type="checkbox"/> Enseñanzas artísticas	<input type="checkbox"/> Enseñanzas deportivas <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> Educación para personas adultas <input type="checkbox"/> Otro: _____
3.2. Si contestaste NO en la pregunta 4, dinos cuales fueron los últimos estudios que hiciste o nivel de estudios finalizados.	<input type="checkbox"/> Secundaria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Profesional <input type="checkbox"/> Enseñanzas artísticas	<input type="checkbox"/> Enseñanzas deportivas <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/> Educación para personas adultas <input type="checkbox"/> Otro: _____
4. ¿Consideras que el discurso de odio solo se da en las redes sociales?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	

5. A tu juicio, ¿cuál es la forma de discurso de odio que más se da en las RRSS?	(Puedes elegir una o varias opciones) <input type="checkbox"/> Racismo y Xenofobia. <input type="checkbox"/> Aporofobia (menosprecio a las personas sin hogar) <input type="checkbox"/> Antigitanismo	<input type="checkbox"/> Odio ideológico <input type="checkbox"/> LGTBIfobia <input type="checkbox"/> Machismo y Misoginia <input type="checkbox"/> Desprecio a una práctica religiosa <input type="checkbox"/> Otros: _____
6. Me ha llegado contenido negando el Holocausto y otros crímenes contra la humanidad.	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> No sé qué es el Holocausto

Señala si estás de acuerdo con las afirmaciones que aparecen a continuación según la siguiente escala:

- ① No sé/No ② Totalmente en desacuerdo ③ Desacuerdo
 ④ De acuerdo ⑤ Totalmente de acuerdo

7. El discurso de odio es un tipo de comunicación hostil y/o humillante dirigida a personas y grupos sociales por sus características propias (color de piel, origen, cultura, orientación sexual, identidad de género...) para insultar, degradar o menospreciar.	① ② ③ ④ ⑤
8. El discurso de odio favorece la insensibilización y la normalización de violencia.	① ② ③ ④ ⑤
9. Me suele llegar algún meme u otro contenido a través de las RRSS, que puede ser perfectamente discurso de odio.	① ② ③ ④ ⑤
10. Alguna vez he sido partícipe de discurso de odio porque pensé que era gracioso.	① ② ③ ④ ⑤
11. Alguna vez he sido partícipe de discurso de odio porque se corresponde con lo que creo.	① ② ③ ④ ⑤
12. En mis RRSS suelo expresar lo que quiera, sin reparos. Tengo libertad de expresión.	① ② ③ ④ ⑤
13. Alguna vez he sido partícipe de discurso de odio, por influencia de personas de mi entorno (amistades, familiares...).	① ② ③ ④ ⑤

Tabla 1. Cuestionario del estudio. Fuente: Elaboración propia

3.6. Procedimiento y descripción del análisis de datos.

Las técnicas de análisis de datos utilizadas son descriptivas, las cuales permiten, en primer lugar, pulsar la opinión y las creencias de los participantes en el estudio, y establecer diferencias entre distintas variables. Se utilizan para ello distribuciones de frecuencia y porcentajes. Además, se ha realizado una segmentación de los datos en función de una variable demográfica, el género, con el objetivo de poder comparar los resultados entre grupos. De esta segmentación se aportan los porcentajes por cada variable. Como herramienta para la realización de dicho análisis se ha hecho uso del programa estadístico SPSS V.25.

Es relevante señalar que se han analizado únicamente los resultados de los participantes que pertenecen a la provincia de Sevilla, pese a que el estudio es mucho más amplio.

La representación se ha realizado a partir de tablas. También se añaden fragmentos de interpretación de los resultados realizados por los investigadores donde se exponen los porcentajes resultantes.

4. Resultados.

4.1. Normalidad de la población.

En primer lugar, se ha realizado la prueba de Kolmogorov Smirnov para garantizar la normalidad de la muestra en todas las variables.

4.2. Comparación de grupos.

Una vez garantizado el supuesto de normalidad de la población, se ha realizado la prueba T (ver Tabla 2) para la comparación de medias en grupos independientes. El grupo comparado, en este caso, es el género.

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias	
		F	Sig.	t	Sig. (bil.)
V.4. ¿Consideras que el discurso de odio solo se da en las redes sociales?	Se asumen varianzas iguales	11,236	,001	1,683	,093
	No se asumen varianzas iguales			1,588	,113
V.6. Me ha llegado contenido negando el Holocausto y otros crímenes contra la Humanidad.	Se asumen varianzas iguales	1,667	,197	-,336	,737
	No se asumen varianzas iguales			-,333	,739
V.7. El discurso de odio es un tipo de comunicación hostil y/o humillante dirigida a personas y grupos sociales por sus características propias (color de piel, origen, cultura, orientación sexual, identidad de género...) para insultar, degradar o menospreciar.	Se asumen varianzas iguales	2,727	,099	-2,504	,013
	No se asumen varianzas iguales			-2,487	,013

V.8. El discurso de odio favorece la insensibilización y la normalización de violencia.	Se asumen varianzas iguales	,001	,982	-2,785	,006
	No se asumen varianzas iguales			-2,794	,005
V.9. Me suele llegar algún meme u otro contenido a través de las redes sociales, que puede ser perfectamente discurso de odio.	Se asumen varianzas iguales	,286	,593	-,294	,769
	No se asumen varianzas iguales			-,292	,770
V.10. Alguna vez he sido partícipe de discurso de odio porque pensé que era gracioso.	Se asumen varianzas iguales	35,318	,000	3,090	,002
	No se asumen varianzas iguales			2,907	,004
V.11. Alguna vez he sido partícipe de discurso de odio porque se corresponde con lo que creo.	Se asumen varianzas iguales	22,101	,000	2,726	,007
	No se asumen varianzas iguales			2,537	,012
V.12. En mis redes sociales suelo expresar lo que quiera, sin reparos. Tengo libertad de expresión.	Se asumen varianzas iguales	10,654	,001	1,113	,266
	No se asumen varianzas iguales			1,072	,284
V.13. Alguna vez he sido partícipe de discurso de odio, por influencia de personas de mi entorno (amistades, familiares...).	Se asumen varianzas iguales	,372	,542	-,037	,970
	No se asumen varianzas iguales			-,037	,971

Tabla 2. Prueba T para comparar grupos (género). Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta los resultados de la Tabla 2, podemos afirmar con una confianza del 95% que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en las variables 7, 8, 10 y 11. Sin embargo, no podemos afirmar con una confianza del 95% que existan diferencias significativas entre hombres y mujeres en las variables 4, 6, 9, 12 y 13.

4.3. Segmentación de porcentajes en variables que sí hay diferencias significativas.

Una vez comparados los grupos (género) anteriormente se han seleccionado las variables en las que se encontraron diferencias significativas y se han segmentado, obteniendo así tablas de frecuencias con sus porcentajes.

	No sé/ No		Totalmente en desacuerdo		Desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
V.7. El discurso de odio es un	21,8 %	18,2 %	6,2%	4,6%	13,3 %	5,1%	21,3 %	23,6 %	37,4 %	48,5 %

tipo de comunicación hostil y/o humillante dirigida a personas y grupos sociales por sus características propias (color de piel, origen, cultura, orientación sexual, identidad de género...) para insultar, degradar o menospreciar .										
V.8. El discurso de odio favorece la insensibilización y la normalización de violencia.	22,7 %	19%	10,4 %	8,4%	15,6 %	7,6%	22,7 %	23%	28,4 %	42%
V.10. Alguna vez he sido partícipe de discurso de odio porque pensé que era gracioso.	28,9 %	27,4 %	27,5 %	41,2 %	15,2 %	17,3 %	19%	10,8 %	9,5%	3,3%
V.11. Alguna vez he sido partícipe de discurso de odio porque se corresponde con lo que creo.	32,7 %	32,5 %	38,4 %	49,3 %	15,2 %	13,3 %	9,5%	3,5%	4,3%	1,4%

Tabla 3. Variables segmentadas por género. Fuente: Elaboración propia

HOMBRES

MUJERES

En la Tabla 3 se observa que la minoría de las mujeres (48,5%) y de los hombres (37,4%), aunque estos últimos en menor frecuencia, están totalmente de acuerdo con las tres acciones fundamentales que implica el discurso de odio: insultar, degradar o menospreciar. Por ello se puede determinar que, tanto hombres como mujeres, no reconocen adecuadamente la conceptualización de este término.

Cuando se pregunta si consideran que el discurso de odio favorece la insensibilización y la normalización de la violencia encontramos que una minoría de hombres (28,4%) está totalmente de acuerdo frente a una mayor frecuencia de las mujeres (42%). Por tanto, estas últimas relacionan, en mayor medida, el discurso de odio con la violencia, mientras los hombres no estiman que el discurso de odio pueda contribuir a normalizar la violencia. Los hombres (28,5%) muestran mayor frecuencia frente a las mujeres (14,1%) al señalar que alguna vez han sido partícipes de un discurso de odio por pensar que era gracioso (contemplando opciones de acuerdo y totalmente de acuerdo). De igual forma, los hombres consideran que han participado más (13,8%) que las mujeres (4,9%) en discursos de odio, por corresponderse con lo que creen (contemplando opciones de acuerdo y totalmente de acuerdo). En este sentido, se puede valorar si los porcentajes más elevados en hombres se deben a que muestran un mayor grado de autocritica frente a las mujeres, o es que realmente son más hombres que mujeres los que participan en este tipo de delitos.

5. Conclusiones y Discusión de datos.

Se concluye el estudio en relación con los objetivos propuestos:

- Conocer la vivencia de los jóvenes con relación al discurso de odio.
En el apartado de Resultados se pueden comprobar las experiencias y percepciones que los jóvenes han decidido expresar sobre los discursos de odio a través de este estudio. Muchas personas han aportado experiencias especialmente sensibles que han vivido en algún momento de su vida y que otorgan un gran valor a la información con la que se concluye. Conocer la vivencia de estos jóvenes también genera una visión global y más amplia de los jóvenes que, actualmente, conviven en la provincia de Sevilla.
- Descubrir si existen diferencias entre hombres y mujeres ante situaciones que supongan un discurso de odio. Después de realizar este estudio se puede afirmar que el género es una variable determinante en la vivencia que los jóvenes puedan manifestar acerca de situaciones que supongan un discurso de odio. No obstante, no se puede garantizar que todas las variables existentes sobre este valor cívico supongan diferencias entre

hombres y mujeres. En este estudio se han encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuatro de las 9 variables abordadas sobre Discursos de odio.

- Proponer líneas de actuación educativas para el desarrollo de valores cívicos. Este estudio aporta muchas conclusiones respecto al desarrollo de los valores cívicos que tienen hoy día nuestros jóvenes. Por ello, se han encontrado necesidades formativas diferentes en entre hombres y mujeres. Es decir, puede ser necesario profundizar en hombres sobre las consecuencias del discurso de odio, mientras no lo es en mujeres, puesto que estas últimas sí reconocen que el discurso de odio puede favorecer la insensibilización y la normalización de la violencia.

En este sentido, y al conocer las necesidades formativas respecto al desarrollo de los valores cívicos en los jóvenes, se han propuesto líneas de actuación educativas diferentes en función de los grupos a los que se relacione esta necesidad. Las líneas de actuación educativas se exponen con más detalle en el apartado 6.

Por otro lado, en contraste con la literatura expuesta al principio de este estudio es necesario señalar la importancia que se otorga en investigaciones (Salmon-Letelier y Russell, 2022; Wachs et al., 2022), en legislaciones vigentes (Ley Orgánica 1/2004; Ley 15/2022), así como en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015), a la necesidad de fomentar la educación en valores cívicos. Esto concuerda con los resultados obtenidos en este estudio, pues demuestran que es imprescindible concienciar a los jóvenes sobre su responsabilidad actual en la sociedad, y que, a través del desarrollo de valores como son la tolerancia, la solidaridad, el respeto, y la empatía se consiga formar ciudadanos críticos, responsables y proactivos que promuevan mayores niveles de convivencia democrática.

Resulta llamativo la cantidad de investigaciones (Adelman et al., 2022; Verkuyten y Kollar, 2021; Dosil et al., 2021; Schmid et al., 2022) que suelen estar enfocadas al nivel cognitivo de los sujetos, al ámbito personal o al cultural, a diferencia de este estudio que presta especial énfasis al ámbito social, por lo que otorga, por tanto, cierta originalidad a esta investigación.

6. Líneas de actuación futuras y Prospectiva.

A continuación, se exponen una serie de recomendaciones, a nivel educativo, que permitan la continuidad del proceso y puedan producir algún cambio en los jóvenes en un futuro próximo, objetivo fundamental de este estudio.

En lo que respecta a líneas de trabajo futuras, se podría comenzar proponiendo trabajar la conceptualización de discurso de odio, ambos géneros lo reconocen en minoría, por lo que sería recomendable reforzar estos conocimientos, ya sea en el aula a través de sus profesores o con personal externo a través de un taller específico. Es importante profundizar en el concepto, ya que, si no saben lo que es, difícilmente podrán reconocerlo cuando se dé.

Sería interesante también proponer algún programa formativo que trate la prevención de la violencia, específicamente para los chicos, pues son los que mayores frecuencias mostraban al señalar que alguna vez han sido partícipes de un discurso de odio, frente a las mujeres. Asimismo, sería interesante establecer en los centros escolares protocolos de prevención sistemáticos sobre discursos de odio, para que las situaciones humillantes que sufren los jóvenes no desencadenen situaciones de violencia.

Por otro lado, se sugiere, de cara al ámbito escolar y familiar la relevancia de que los jóvenes cuenten con adultos de referencia en su cotidianidad, a los que poder acudir cuando lo necesiten. Algunas actuaciones, aparentemente leves, podrían degenerar en un futuro en conductas violentas y problemas realmente graves si no se actúa preventivamente.

En último lugar, señalar la importancia de construir una sociedad llena de jóvenes proactivos que denuncien ante situaciones intolerantes. Esta concienciación es necesaria, pues denunciar podría acabar con la repetición de muchos actos violentos.

Referencias bibliográficas.

- Adelman, L., Verkuyten, M., y Yogeeswaran, K. (2022). Distinguishing Active and Passive Outgroup Tolerance: Understanding Its Prevalence and the Role of Moral Concern. *Political Psychology*, 43 (4), 731-750.
<https://doi.org/10.1111/pops.12790>
- Alserhan, F., y Elareshi, M. (2020). New media and hate speech: A study of university students in Jordan. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 26, 166-184.
- Awan, I. (2016). Islamophobia on Social Media: A Qualitative Analysis of the Facebook's Walls of Hate. *International Journal of Cyber Criminology*, 10(1), 1-20. DOI: 10.5281/zenodo.58517
- Consejo de Europa (1997). *Recomendación nº R (97) 20 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre "Hate Speech"*. <https://rm.coe.int/1680505d5b>

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General de la ONU en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948.

Dosil, M., Jaureguizar, J., y Bernaras, E. (2021). Dating violence in adolescents in residential care: Frequency and associated factors. *Child & Family Social Work, 27*(2), 311-323. <https://doi.org/10.1111/cfs.12886>

Estebaranz, A. (2001). *Planificación y construcción del cambio en Educación Secundaria*. Mergablum.

Fontana, A. y Frey, J.H. (1994). Interviewing. The Art of Science. In Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, pp. 361-376.

Hawdon, J., Oksanen, A., y Räsänen, P. (2017). Exposure to online hate in four nations: a cross-national consideration. *Deviant Behavior 38*(3), 254-266. <https://doi.org/10.1080/01639625.2016.1196985>

Lantz, B. (2022). Women who commit hate-motivated violence: Advancing a gendered understanding of hate crime. *Social Science Research, 104*, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2021.102682>

Lehman, B. (2020). Hate at school: victimization and disorder associated with school avoidance. *Sociological Spectrum, 40*(3), 172-190. <https://doi.org/10.1080/02732173.2020.1734890>

Ley 1 de 2004. De Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. 29 de diciembre de 2004. BOE nº 313.

Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/page/objetivos-de-desarrollo-sostenible>

Rieger, D., Kümpel, A.S., Wich, M., et al. (2021). Assessing the extent and types of hate speech in fringe communities: a case study of alt-right communities on 8chan, 4chan, and Reddit. *Social Media + Society, 7*(4), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2056305121105290>

Salmon-Letelier M., y Russell SG. (2022) Building tolerance through human rights education: The missing link. *Education, Citizenship and Social Justice, 17*(1), 35-53. <https://doi.org/10.1177/1746197920977291>

- Schmid, U. K., Kümpel, A. S., & Rieger, D. (2022). How social media users perceive different forms of online hate speech: A qualitative multi-method study. *New Media & Society*. <https://doi.org/10.1177/14614448221091185>
- Sturman, A. (1997). Case Study methods. En Keeves, J.P. (Ed.). *Educational research, methodology and measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamon, pp. 61-66.
- Titley, G., Keen, E., y Földi, L. (2014). *Puntos de partida para combatir el discurso de odio en línea: Tres estudios sobre el discurso de odio en línea y formas de abordarlo*. Consejo de Europa.
- Verkuyten, M., y Kollar, R. (2021). Tolerance and intolerance: Cultural meanings and discursive usage. *Culture & Psychology*, 27(1), 172-186. <https://doi.org/10.1177/1354067X2098435>
- Wachs, S., Gámez-Guadix, M., Wright, M.F. (2022). Online Hate Speech Victimization and Depressive Symptoms Among Adolescents: The Protective Role of Resilience. *Cyberpsychol Behav Soc Netw*, 25(7), 416-423. <https://doi.org/10.1089/cyber.2022.0009>
- Wright, M.F.; Wachs, S. & Gámez-Guadix, M. (2019). Jóvenes ante el ciberodio: El rol de la mediación parental y el apoyo familiar. *Comunicar*, 39(67), 21-33 <https://doi.org/10.3916/C67-2021-02>

Proyecto de aprendizaje STEAM en Educación Infantil a través de la Robótica Educativa y los ODS

María Pascual Molina. Universidad Cardenal Herrera CEU
Alberto Zapatera Llinares. Universidad Cardenal Herrera CEU

1. Introducción.

Introducir el aprendizaje STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas) en la Robótica Educativa para la Educación Infantil representa una oportunidad invaluable para potenciar el desarrollo integral de los más pequeños en el mundo cada vez más tecnológico y globalizado.

En la actualidad, la educación está llamada a preparar al alumnado no solo en términos académicos, sino también en habilidades y conocimientos fundamentales para abordar los desafíos del mundo. En este contexto, la Robótica Educativa emerge como una herramienta pedagógica poderosa que combina la innovación tecnológica con la creatividad y el aprendizaje práctico.

Integrar el enfoque STEAM y los ODS en la enseñanza de la robótica en Educación Infantil no solo promueve a la adquisición de habilidades técnicas, sino que también fomenta el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y la conciencia social y ambiental desde una temprana edad.

A continuación, exploraremos cómo esta combinación de disciplinas puede enriquecer el proceso educativo, preparando a los niños para enfrentarse a los retos del siglo XXI y contribuir a un futuro más sostenible y equitativo.

1.1. Planteamiento del problema.

Este trabajo aborda la falta de integración de la educación STEAM en la Educación Infantil, proponiendo la Robótica Educativa como una forma de introducir el STEAM desde temprana edad. Expertos como DeJarnette (2018) resaltan la importancia de esta integración, destacando que la etapa de infantil se caracteriza por la exploración y experimentación. Sin embargo, el profesorado enfrenta desafíos al diseñar actividades STEAM debido a la falta de formación en comparación con el profesorado de secundaria (McClure et al., 2017; DeJarnette, 2018), lo que puede generar intimidación e inseguridad (Jamil et al., 2018). A pesar de que las escuelas de Educación Infantil son entornos propicios para el aprendizaje integrado, la formación limitada en STEAM del profesorado representan una barrera (Russo et al., 2011). Es esencial que los docentes posean

competencias del siglo XXI para capacitar al estudiantado (Beswick y Fraser, 2019), ya que su visión y conocimiento tienen un impacto significativo en las aulas (Simarro y Couso, 2018).

1.2. Justificación de la tipología de trabajo.

Este trabajo resalta la importancia de desarrollar conocimientos STEAM en el alumnado de Educación Infantil a través de la Robótica Educativa. Se propone ofrecer un aprendizaje significativo mediante programaciones didácticas innovadoras y lúdicas. Es crucial iniciar la enseñanza STEAM desde temprana edad para que el alumnado se familiarice y adquieran habilidades de manera más fluida con el tiempo.

Se enfatiza en la necesidad de trabajar el STEAM a través de actividades de robótica que desarrollen las capacidades básicas del alumnado. Se sugiere que comenzar desde los primeros años de escolarización facilitará la absorción de conocimientos a lo largo del tiempo.

Dada la complejidad que enfrentan los profesorado al implementar propuestas STEAM, se considera que esta propuesta puede ser beneficiosa al generar actividades accesibles que no requieran conocimientos especializados. La intervención propuesta provee el material necesario para llevar a cabo las sesiones en el aula, demostrando que, con una buena planificación y desarrollo de los materiales, así pueden adquirir los conocimientos esenciales de STEAM y robótica.

Se destaca la importancia de la estimulación, la motivación y el proceso de aprendizaje para obtener resultados positivos en la adquisición de conocimientos por parte del educando en este proceso.

2. Marco teórico.

2.1. Aprendizaje STEAM.

A principios del Siglo XXI, se introdujo el acrónimo STEM, referente a Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas. Posteriormente, se incluyó el arte, dando lugar al acrónimo STEAM, que promueve un enfoque interdisciplinario para la innovación, la tecnología y la resolución de problemas.

Según Yakman (2008), el STEAM busca integrar estas áreas en un único currículo, lo que implica una revisión de cada disciplina. Toral (2023) señala que el concepto STEAM fue introducido por la National Science Foundation en los noventa, en

respuesta a las demandas de los estudiantiles y los avances tecnológicos de la época.

La Educación STEAM anticipó los cambios tecnológicos del cambio de siglo, permitiendo al alumnado adaptarse eficazmente a los trabajos actuales. La llegada del 200 generó incertidumbre en la comunidad educativa, aumentando la demanda de conocimientos en áreas como matemáticas, pensamiento computacional y física.

Interdisciplinarietà del aprendizaje.

Gvirtz y Palamidessi (2015) destacan que la enseñanza implica una interacción donde una persona con conocimientos ayuda a otra a adquirirlos, actuando como guía en un proceso similar al andamiaje. Por otro lado, Greca y Meneses (2018) justifican la introducción del STEAM en la educación basándose en estudios que muestran el declive del interés por la Ciencia y la Tecnología con la edad. Proponen integrar el STEAM en las clases para mantener el interés y la curiosidad de los estudiantiles a lo largo de la educación, utilizando las disciplinas STEAM de manera contextual y expresiva. Eduard Punset, en *Redes*, resalta el papel crucial de la emoción en el aprendizaje, apoyando la introducción de actividades STEAM novedosas y accesibles en las aulas. Se subraya además que el enfoque STEAM debe conectarse con los conocimientos de diferentes áreas y aplicarse de manera conjunta en situaciones del mundo real para ser compatible con otras metodologías contemporáneas.

STEAM contra la brecha de género.

Silvia y González (2017) señalan que existen varias herramientas para introducir la robótica y la programación, las cuales pueden ser utilizadas para trabajar el STEAM. Algunas de estas herramientas incluyen el:

- Bee-Bot, que es ampliamente utilizado en Educación Infantil para actividades relacionadas con la programación y la robótica.
- Blue-Bot, es similar al Bee-Bot, pero se destaca por su capacidad de programación a través de dispositivos móviles.
- Cubeto, utiliza bloques de programación para representar acciones específicas.
- Roamer, es un robot versátil que se adapta a diferentes niveles de aprendizaje.
- Tangibot, utiliza identificadores por radiofrecuencia para transmitir instrucciones al robot.
- Kibo Robot, cuenta con sensores y un código de barras para la transformación de instrucciones.

2.2. Robótica Educativa.

La Robótica Educativa ha demostrado contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas, como el razonamiento lógico, la atención y la memoria de trabajo. Según Siles-Rojas et al. (2022), se han observado mejoras significativas en el ámbito emocional y del lenguaje en el alumnado sin necesidades especiales, como aquellos con trastornos del espectro autista, evidenciando un aumento en la felicidad, la comodidad, el compromiso y la motivación, así como progresos en el lenguaje expresivo, receptivo e imitación vocal, y mejoras en la claridad y fluidez del lenguaje oral.

Robótica Educativa y STEAM.

La Robótica Educativa, respaldada por autores como Moreno et al. (2012) y Barrera (2015), promueve el desarrollo de habilidades esenciales en el alumnado, como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Inspirada en el Constructivismo de Piaget y abogada por Seymour Papert, la Robótica Educativa se enfoca en el aprendizaje activo y multidisciplinario, permitiendo al alumnado construir su conocimiento mientras interactúan con tecnologías tangibles. Su objetivo no es formar expertos en robótica, sino crear entornos de aprendizaje que mantengan la motivación del estudiantado mientras exploran conceptos del mundo real (Del Mar, 2006).

STEAM y metodologías activas.

Según Luelmo (2018), las Metodologías Activas están en constante aumento en el sistema educativo español, transformando las aulas en entornos más dinámicos mediante la incorporación de elementos de gamificación, proyectos y técnicas de aprendizaje cooperativo. Es esencial promover la autonomía de los estudiantes dentro del enfoque de aprendizajes basados en competencias presentes en el currículo de Educación Infantil.

Dentro de las Metodologías Activas, la gamificación y el aprendizaje cooperativo están estrechamente relacionados con el enfoque STEAM, como indican Ruiz (2017), Alvarado y Arias (2018), y Fuentes-Hurtado y González (2019).

La gamificación, un proceso de aprendizaje popular en la Educación STEAM, tiene como objetivo estimular al estudiantado, aumentar su disfrute y compromiso. Esta estrategia ofrece múltiples ventajas, como motivar al alumnado a esforzarse y mantener su dedicación en los estudios, proporcionar retroalimentación, permitir que al estudiantado tomen el control de su aprendizaje y aumentar la participación en el conocimiento.

Johnson et al. (1998) distingue entre dos tipos de aprendizaje cooperativo: formal e informal. El aprendizaje cooperativo formal implica que el alumnado trabaje en grupos durante períodos prolongados con la posibilidad de proponer actividades individuales para alcanzar un objetivo común. Por otro lado, el aprendizaje cooperativo informal implica trabajar en grupo de manera espontánea y en períodos cortos de tiempo, con pocas actividades individuales propuestas.

Robótica y STEAM en Infantil.

La Robótica Educativa se percibe como desafiante para la Educación Infantil, pero su nivel de complejidad varía según el enfoque del profesorado y la adaptación de los contenidos a las habilidades del alumnado. Es valorada como un recurso valioso desde edades tempranas (Bers, 2018; Jung y Wong, 2018), fomentando la motivación y la creación de ambientes multidisciplinares (Bravo y Forero, 2012). Promueve el aprendizaje mediante la interacción, el trabajo en equipo y el pensamiento lógico (González-González et al., 2019), al mismo tiempo que desarrolla habilidades de pensamiento computacional desde edades tempranas.

Robótica y STEAM para el alumnado NEAE.

La Robótica Educativa ha sido objeto de estudios empíricos desde su popularización, como el realizado por Conchinha y Freitas (2015), quienes investigaron a tres estudiantes con autismo de alto funcionamiento. Estos montaron y programaron un prototipo robótico, interactuando con el robot, sus compañeros y el investigador. Los hallazgos sugieren que la Robótica Educativa facilita la participación, la interacción y el aprendizaje específico para estudiantiles con necesidades educativas especiales.

El uso de robots en la educación proporciona a estos un aprendizaje práctico, sencillo y accesible, según Encarnação et al. (2016). Este enfoque educativo se basa en el principio del “aprender haciendo”, donde el estudiantil participa activamente en el programa.

2.3. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, establecidos por las Naciones Unidas en 2015, buscan erradicar la pobreza, proteger el medio ambiente y promover la paz y la prosperidad para todos antes de 2030. Son 17 objetivos interconectados que buscan equilibrar la sostenibilidad social, económica y ambiental.

Un estudio del grupo de investigación AIR de la Universidad Cardenal Herrera CEU, realizado en 2023, vincula los ODS con los contenidos del Decreto 100/2022 para identificar las áreas de la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLEO) relacionadas con cada ODS. Investigaciones previas sobre la LOMCE y el STEAM

en distintos niveles educativos, llevadas a cabo por Ruiz, Zapatera y Montes en 2021 y 2022, respaldan este estudio.

3. Propuesta didáctica.

3.1. Contextualización.

Este proyecto se ha desarrollado con el objetivo de implementarlo en tantas escuelas como sea posible, con la intención de introducir de manera dinámica y divertida las áreas clave de la educación: ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas, especialmente dirigido al segundo ciclo de Educación Infantil. Se proporcionan herramientas, materiales y métodos de enseñanza para que el profesorado ofrezca un aprendizaje de calidad basado en la robótica, con el objetivo de que los educandos adquieran conocimientos y habilidades transversales. Además de aprender sobre robótica, se fomenta el trabajo cooperativo, la aceptación del error y el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas. En cuanto a los recursos materiales, se destaca la importancia de que la escuela valore la robótica, ya que los materiales costosos pero imprescindibles. Se ofrecen libros y otros recursos para facilitar la implementación del proyecto sin generar gastos adicionales a la institución educativa.

3.2. Objetivos.

Los objetivos del proyecto se dividen en dos secciones: objetivos generales y objetivos específicos. Se espera que una selección adecuada de estos objetivos ayude al alumnado a adquirir conocimientos de manera efectiva.

Objetivo General.

El propósito principal de este proyecto es crear una propuesta de intervención que se apoye en metodologías activas. El objetivo es desarrollar competencias y habilidades fundamentales para abordar los contenidos STEAM y los Objetivos de Desarrollo Sostenible mediante el uso de la Robótica Educativa.

Objetivos específicos.

- Adquirir habilidades para colorear correctamente, utilizando la técnica adecuada y experimentando con combinaciones de colores.
- Contribuir en la creación y diseño de tableros.
- Programar la memoria del Bee-Bot.
- Demostrar respeto al escuchar y considerar las ideas de los demás, así como trabajar en equipo.
- Participar activamente en la resolución de rompecabezas y comprender su mensaje.

- Reconocer la importancia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y promover su desarrollo.

3.3. Metodología.

En las sesiones, se utiliza la gamificación y el aprendizaje cooperativo para hacer que los estudiantes disfruten aprendiendo de manera divertida y colaborativa. La gamificación busca involucrar a los estudiantes con actividades que despierten su interés y les permitan desarrollar los conocimientos deseados.

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo les enseña a trabajar en equipo a buscar ayuda entre sus compañeros, fomentando su responsabilidad y habilidades para resolver conflictos.

En las clases de Educación Infantil, la gamificación se implementará mediante actividades dinámicas con Legos y Bee-Bots. La metodología se adapta según la complejidad de la actividad, desde el montaje de figuras Lego, el diseño del material o la programación de pequeños robots. Esta propuesta está alineada con el currículo de Infantil y los objetivos de la Agenda 2030.

3.4. Actividades.

Propuesta de intervención 5 años				
Sesión	Título	Objetivos	ODS	Competencias
1	Transportes	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar interés a la hora de conocer nuevos conocimientos y su utilidad. - Aprender a colorear de forma adecuada, cogiendo el lápiz con la pinza y pintando hacia una única dirección. - Familiarizar la forma de pintar creando una destreza. - Combinar los colores, seleccionar los colores que combinan bien entre sí. - Aceptar el dibujo propio y el de los demás. 	<p>EC: Educación de calidad 1: Calidad de la educación primaria 2: Educación global para el desarrollo sostenible</p> <p>TDCE: Trabajo docente y crecimiento económico 1: Diversificación, tecnología e innovación</p> <p>III: Industria, innovación e infraestructuras 1: Tecnología, investigación e innovación</p>	CCL CPSAA CC

		<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar el corte con tijeras - Fomentar la buena relación entre todos los miembros del equipo, no hay peleas. 	2: Acceso a TIC e internet CCS: Ciudades y comunidades sostenibles 1: Transporte público 2: desechos y contaminación en ciudades AC: Acción por el clima 1: educación y sensibilización 2: Gestión del cambio climático	
2	Profesiones		EC: Educación de calidad 1: Calidad de la educación primaria 2: Educación global para el desarrollo sostenible TDCE: Trabajo docente y crecimiento económico 1: Diversificación, tecnología e innovación III: Industria, innovación e infraestructuras 1: Tecnología, investigación e innovación 2: acceso a TIC e internet	
3	Edificios			
4	Programación divertida	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar la lateralidad, diferenciando entre derecha e izquierda 	EC: Educación de calidad	CCL CMCTI CD

		<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la direccionalidad - Aprender a cumplir con las indicaciones dadas - Respetar el turno de los compañeros - Borrar la memoria de Bee-Bot cada vez que se acabe una programación - Llegar a la solución final trabajando en equipo - Fomentar la buena relación entre todos los miembros del equipo, no hay peleas. - Alegrarse por los logros del equipo 	<p>1: Calidad de la educación primaria 2: Educación global para el desarrollo sostenible</p> <p>TDCE: Trabajo docente y crecimiento económico 1: Diversificación, tecnología e innovación</p> <p>III: Industria, innovación e infraestructuras 1: Tecnología, investigación e innovación 2: Acceso a TIC e internet</p>	<p>CPSAA CC</p>
5	Crea tu propio tablero	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en la creación del tablero - Colorear correctamente las figuras - Cumplir con las indicaciones dadas en las instrucciones para la creación - Inventar una programación propia - Trabajar en equipo - Escuchar y respetar a los demás - Respetar el turno de palabra de cada uno - Fomentar el respeto en el trabajo en equipo, no crear conflicto, no pelearse 	<p>CCS: Ciudades y comunidades sostenibles 1: Transporte público 2: Desechos y contaminación en ciudades</p> <p>AC: Acción por el clima 1: Educación y sensibilización 2: Gestión del cambio climático</p>	<p>CCL CMCTI CPSAA CC</p>
6	Programación del tablero	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en la creación del tablero - Colorear el recorrido de Bee-Bot - Colaborar en la programación de Bee-Bot 		<p>CCL CMCTI CD CPSAA CC</p>
8	Todos al autobús	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en la creación del tablero - Colorear el recorrido de Bee-Bot - Colaborar en la programación de Bee-Bot 		<p>CCL CMCTI</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Poner en práctica la programación inventada - Respetar el turno de cada uno - Consensuar las decisiones - Fomentar el trabajo en equipo sin crear conflicto, no pelearse 		CD CPSAA CC CCEC
7	Programación a ciegos	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en la programación - Colorear las flechas del recorrido que quieren realizar - Poner en práctica la programación - Respetar el turno de cada uno - Consensuar las decisiones - Fomentar el trabajo en equipo sin crear conflicto, no pelearse - Trabajar en equipo 		CCL CMCTI CD CPSAA CE
9	Ciudad programada con puzles	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en la resolución del rompecabezas - Comprender el mensaje del puzle 		
10	Concurso final	<ul style="list-style-type: none"> - Poner en práctica la programación - Respetar el turno de cada uno - Consensuar las decisiones - Fomentar el trabajo en equipo sin crear conflicto, no pelearse - Trabajar en equipo - Introducir la competición sana entre equipos (solo sesión 10) 		CCL CMCTI CD CPSAA CC CCEC

3.5. Desarrollo de las actividades.

Sesión 1. Transportes (45 min)

El alumnado se sienta cada uno en su mesa, cada equipo hace el taller que le toca hacer.
El equipo rojo, en el taller creativo, trabaja con los dibujos los diferentes medios de transporte trabajados en la sesión del libro de la clase.
1º los educandos se dividen los dibujos de los transportes entre ellos.
2º cada alumno colorea un medio de transporte.
3º Cortan el dibujo.
4º ponen el nombre del equipo por detrás (color de su equipo).
5º cada 12' cambio de equipos, de forma que, a lo largo de la clase, pasan los cuatro equipos por el taller creativo.

Sesión 2. Profesiones (45 min)

El alumnado se sienta cada uno en su mesa, cada equipo hace el taller que le toca hacer.
El equipo rojo, en el taller creativo, trabaja con los dibujos las diferentes profesiones trabajadas en la sesión del libro de la clase.
1º los educandos se dividen los dibujos de las profesiones entre ellos.
2º cada alumno colorea una profesión.
3º Cortan el dibujo.
4º ponen el nombre del equipo por detrás (color de su equipo).
5º cada 12' cambio de equipos, de forma que, a lo largo de la clase, pasan los cuatro equipos por el taller creativo.

Sesión 3. Edificios (45 min)

El alumnado se sienta cada uno en su mesa, cada equipo hace el taller que le toca hacer.
El equipo rojo, en el taller creativo, trabaja con los dibujos los diferentes edificios principales de una ciudad trabajados en la sesión del libro de la clase.
1º los educandos se dividen los dibujos de los edificios entre ellos.
2º cada alumno colorea un edificio.
3º Cortan el dibujo.
4º ponen el nombre del equipo por detrás (color de su equipo).
5º cada 12' cambio de equipos, de forma que, a lo largo de la clase, pasan los cuatro equipos por el taller creativo.

Sesión 4. Programación divertida (90 min)

El alumnado se sienta cada uno en su mesa, cada equipo hace el taller que le toca hacer.
El equipo verde, en el taller tecnológico/digital, trabaja con las fichas de programación divertida
1º se les reparte la primera ficha
2º localizan los dibujos necesarios para poder completar el ejercicio
3º colocan en el tablero grande la ficha de start donde indique la ficha
4º colocan el Bee-Bot en el start
5º un compañero va indicando las flechas que hay que pulsar para completar la programación
6º la programación va por filas, hasta los dibujos
7º donde se pare el Bee-Bot, se coloca el dibujo que corresponde
8º se repite el proceso hasta completar toda la programación
9º colocar la ficha del finish
10º se comprueba si es correcta la programación, si es así, se pasa a la siguiente, y si no, se repite

11° cada 20' cambio de equipos, de forma que, a lo largo de la clase, pasan dos equipos por el taller científico/tecnológico.
Sesión 5. Crea tu propio tablero (90 min)
El alumnado se sienta cada uno en su mesa, cada equipo hace el taller que le toca hacer. El equipo verde, en el taller tecnológico/digital, trabaja con los tableros en A3 y los dibujos de los elementos que pueden usar para el diseño del tablero. 1° se les reparte el tablero en A3 y los dibujos 2° se reparten todos los dibujos entre todos los miembros del equipo 3° pintan cada uno sus dibujos 4° los recortan 5° los colocan en el tablero respetando: <ul style="list-style-type: none">- Uno por columna- Uno por fila- No puede haber dos seguidos, entre dibujo y dibujo debe de haber al menos un cuadrado vacío 6° antes de pegarlos, llaman al profesorado para comprobar que se han cumplido todas las indicaciones dadas 7° una vez comprobado, se pega cada dibujo en su cuadrado 8° cada 20' cambio de equipos, de forma que, a lo largo de la clase, pasan dos equipos por el taller científico/tecnológico.
Sesión 6. Programación del tablero (90 min)
El alumnado se sienta cada uno en su mesa, cada equipo hace el taller que le toca hacer. El equipo verde, en el taller tecnológico/digital: 1° pasa el tablero en A3 al tablero de cartulina grande 2° colorea el tablero de A4 según la programación que hayan pensado 3° colocan el Bee-Bot en la casilla de start 4° programan el Bee-Bot, si lo consiguen pueden improvisar otro recorrido, si no, deberán intentarlo otra vez para intentar conseguirlo. Si les cuesta, el profesorado les ayudará, pero sin decirles que tienen que hacer 5° cada 20' cambio de equipos, de forma que, a lo largo de la clase, pasan dos equipos por el taller científico/tecnológico.
Sesión 7. Programación a ciegas (90 min)
El alumnado se sienta cada uno en su mesa, cada equipo hace el taller que le toca hacer. El equipo amarillo, en el taller matemático trabajan la programación a ciegas 1° se dividen los educandos en dos equipos 2° se le reparte a cada uno una ficha con flechas en las cuatro direcciones que va bee bot 3° colorean las flechas, de izquierda a derecha y de arriba abajo, según la programación que quieran hacer, según al objetivo al que quieran llegar 4° el equipo que acabe primero pasa la programación al tablero, programará el bee bot según las flechas que han pintado en la ficha, si lo consiguen pueden hacer otra, si no, deben corregirla 5° programa el otro equipo y se repite la dinámica que con el anterior 6° cada 20' cambio de equipos, de forma que, a lo largo de la clase, pasan dos equipos por el taller matemático.
Sesión 8. Todos al bus (90 min)
El alumnado se sienta cada uno en su mesa, cada equipo hace el taller que le toca hacer. El equipo verde, en el taller tecnológico/digital: 1° pasa el tablero grande al tablero del autobús

- 2º colocan el Bee-Bot en la casilla de start
- 3º programan el Bee-Bot, con tres programaciones distintas
- 4º las programaciones tienen que empezar en start y acabar en finish
- 5º cada 20' cambio de equipos, de forma que, a lo largo de la clase, pasan dos equipos por el taller científico/tecnológico.

Sesión 9. Ciudad programada con puzles (90 min)

- El alumnado se sienta cada uno en su mesa, cada equipo hace el taller que le toca hacer.
El equipo azul, en el taller literario:
- 1º los educandos eligen uno entre ocho puzles
 - 2º comienzan a montarlo (pueden coger la plantilla si les resulta muy complicado)
 - 3º montan el puzle
 - 4º leen la programación que les proporciona el rompecabezas
 - 5º se dirigen al vinilo de la ciudad y colocan el Bee-Bot en el origen que se les indique en el puzle
 - 6º programan el Bee-Bot para que llegue al destino pasando por los puntos que se les indica:
 - Van por partes, no hace falta que sea todo el recorrido a la vez, pueden ir parando en los diferentes lugares que aparecen en la programación del puzle
 - 7º cada 20' cambio de equipos, de forma que, a lo largo de la clase, pasan dos equipos por el taller literario.

Sesión 10. Concurso final (45 min)

- El alumnado se sienta cada uno en su mesa, cada equipo en la mesa tiene dos puzles, eligen cual hacer y:
- 1º A la cuenta de tres, los cuatro equipos a la vez empiezan a construir el rompecabezas
 - 2º Pueden coger la plantilla si les resulta muy complicado
 - 3º Montan el puzle
 - 4º Leen la programación que les proporciona el rompecabezas
 - 5º El primer equipo en acabar levanta la mano
 - 6º Se comprueba que el montaje es correcto
 - 7º Se dirigen al vinilo de la ciudad y colocan el Bee-bot en el origen que se les indique en el puzle
 - 8º Programan el Bee-bot para que llegue al destino pasando por los puntos que se les indica:
 - Van por partes, no hace falta que sea todo el recorrido a la vez, pueden ir parando en los diferentes lugares que aparecen en la programación del puzle
 - 9º si la programación es correcta se le pone un punto a ese equipo
 - 10º gana el equipo que más puntos consiga pasada la hora de la clase

Tabla 2. Desarrollo de las actividades.

3.6. Evaluación.

La evaluación es un proceso continuo y flexible que permita a los educadores seguir de cerca el progreso de su alumnado. Más allá de simplemente asignar una calificación. La evaluación tiene como objetivo mejorar y guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se divide en evaluación grupal e individual, dependiendo de la sesión. La evaluación grupal promueve el trabajo en equipo, mientras que la individual se

centra en evaluar el conocimiento adquirido por cada estudiantil. Para llevar a cabo una evaluación efectiva, es crucial establecer objetivos claros, recopilar información relevante, analizar los resultados y utilizarlos para planificar y adaptar las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizados y el progreso del alumnado, desarrollando rúbricas adecuadas para evaluar los logros académicos.

4. Conclusión.

Esta propuesta surge de la observación de la escasez de investigaciones sobre STEAM y los ODS en Educación Infantil. Busca dar sentido a la aplicación de estos conceptos desde los primeros años escolares para mejorar los conocimientos en estas áreas. Se fundamenta en demostrar que mediante la robótica y actividades lúdicas es posible fortalecer el aprendizaje del STEAM y los ODS. Es crucial que los educandos comprendan la importancia de estas áreas para su desarrollo futuro. Con la disponibilidad cada vez mayor de materiales robóticos económicos, implementar estos contenidos en la escuela puede enriquecer también el aprendizaje en el hogar.

La propuesta se centra en la necesidad de introducir elementos como la robótica y los Legos desde una edad temprana para mejorar la confianza, las habilidades sociales y la motivación del alumnado. Su objetivo es desarrollar el aprendizaje STEAM y los Objetivos de Desarrollo Sostenible a través de la Robótica Educativa en Educación Infantil promoviendo un enfoque de aprendizaje lúdico y diferente. Se espera que su implementación fomente una relación más estrecha entre profesorado y alumnado, contribuyendo al logro de los objetivos educativos.

Referencias bibliográficas.

- Alvarado, D. D. y Arias E.M. (2018). Experiencia STEAM. Proyecto programación: La nueva alfabetización. *Revista Atlante*.
- Barrera, N. (2015). Uso de la robótica educativa como estrategia didáctica en el aula. *Praxis y Saber*, 6(11), 215-234.
- Bers, M. U. (2018). *Coding as a playground: programming and computational thinking in the early childhood classroom*. Rutledge.
- Beswick, K. y Fraser, S. (2019). Developing mathematics teachers' 21st century competence for teaching in STEM contexts. *ZDM*, 51(6), 955-965
- Bravo, F. Á. S. y Forero, A. G. (2012). La robótica como un recurso para facilitar el aprendizaje y desarrollo de competencias generales. *Revista Teoría de la*

Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 13(2), 120-136.

Conchinha, C., Osório, P, y Freitas, J. C. (2015). Playful learning: educational robotics applied to students with learning disabilities. *Atas do XVII Simpósio Internacional de Informática Educativa. Instituto Politécnico de Setúbal*.

Decreto 100/2022, de 29 de julio, el Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9402 de 10 de agosto de 2022.

DeJarnette, N.K. (2018). Implementing STEAM in the early childhood classroom. *European Journal of STEAM Education*, 3(3), 18.

Del Mar, A. (2006). Planificación de actividades didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la ciencia y tecnología a través de la Robótica Pedagógica con enfoque CTS. *Universidad Católica Andrés Bello*, Caracas.

Encarnação, P., Leite, T., Nunes, C., Ponte, M. N., Adams, K., Cook, A., Pereira, J., Piedade, G. y Ribeiro, M. (2016). Using assistive robots to promote inclusive education. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 12 (4), 352-372.

González González, C. S. (2019). Estrategias para la enseñanza del pensamiento computacional y uso efectivo de tecnologías en Educación Infantil: Una propuesta inclusiva. *Revista Interuniversitaria De Investigación En Tecnología Educativa*, (7), 85-97.

Grañeras, M., Moreno, M. E., Isidoro, N. (2022). *Radiografía de la brecha de género en la formación STEAM. Un estudio en detalle de la trayectoria educativa de niñas y mujeres en España*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Greca Dufranc, I. M. y Meneses Villagrà, J. Á. (2018). *Proyectos STEAM para la Educación Primaria*. Madrid, España: Dextra.

Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (2015). *El ABC De la Tarea Docente: Currículo y Enseñanza*. Argentina: Aique.

Jamil, F. M., Linder, S. M. y Stegelin, D. A. (2018). Early childhood teacher beliefs about STEAM education after a professional development conference. *Early Childhood Education Journal*, 46, 409-417

- Johnson, D. W., Johnson, R. y Holubec, E. J. (1998). Cooperation in the Classroom. Edina, M. N.: *Interaction Book Company*, pp. 1-2.
- Jung, S. E., y Won, E. S. (2018). Systematic review of research trends in robotics education for young children. *Sustainability*, 10(4), 905.
- Luelmo del Castillo, M. J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro* 27, pp. 4-21
- McClure, E. R., Guernsey, L., Clements, D. H., Bales, S. N., Nichols, J., Kendall-Taylor, N. y Levine, M. H. (2017). STEM starts early: Grounding science, technology, engineering, and math education in early childhood. *The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop*.
- Moreno, I., Muñoz, L., Serracín, J.R., Quintero, J., Pittí Patiño, K. y Quiel, J. (2012). La robótica educativa, una herramienta para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las tecnologías. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 74-90.
- Ruiz, F., (2017). Diseño de proyectos STEAM a partir del currículum actual de Educación Primaria utilizando aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo, flipped classroom y robótica educativa. *Tesis doctoral. Universidad Cardenal Herrera CEU*.
- Ruiz, F., Zapatera, A., y Montes, N. (2021). *Cómo extraer áreas de oportunidad para diseñar proyectos STEAM a partir del Currículum de Primaria*. Editorial McGraw Hill.
- Ruiz, F., Zapatera, A., y Montes, N. (2022). *Cómo extraer áreas de oportunidad para diseñar proyectos STEAM a partir del Currículum de Bachillerato*. Editorial McGraw Hill.
- Ruiz, F., Zapatera, A., y Montes, N. (2022). *Cómo extraer áreas de oportunidad para diseñar proyectos STEAM a partir del Currículum de Primaria*. Editorial McGraw Hill.
- Russo, M., Hecht, D., Burghardt, M. D., Hacker, M. y Saxman, L. (2011). Development of multidisciplinary middle school mathematics infusion model. *Middle Grades Research Journal*, 6(2), 113-128
- Siles-Rojas, C., Gómez-Veloso, S., Román-Graván, P., y Hervás-Gómez, C. (2022). Explorando los beneficios de la robótica en el aprendizaje del alumnado

con necesidades espaciales. *Retos de la investigación y la innovación en la sociedad del conocimiento*, 221-230.

Silva Filgueira, M., y González, C. (2017). Pequebot: propuesta de un Sistema Ludificado de Robótica Educativa para la Educación Infantil. *Universidad de la Laguna (Tenerife): V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*.

Simarro, C. y Couso, D. (2018). Visiones en educación STEAM: y las mates. *Uno: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 81, 49-56

Toral, E. (2023). ¿Qué es la educación STEAM? El enfoque educativo del siglo XXI. *Rededuca*. <https://www.rededuca.net/blog/educacion-y-docencia/educacion-steam>

Yakman, G. (2008). *STEAM education: an overview of creating a model of integrative education. Pupil's attitudes towards technology*. PATT-19 conference: research on technology, innovation, design and engineering teaching, Salk Lake City, Utah, USA.

Formación digital docente. El caso del profesorado de Ciencias de la Salud

Daniel Fernández Cerero. Universidad de Sevilla

1. Introducción.

En el contexto educativo, la competencia digital del profesorado se define como la capacidad de utilizar de manera efectiva y reflexiva las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Esta competencia abarca no solo habilidades técnicas para manejar herramientas digitales, sino también la capacidad de integrarlas pedagógicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La formación continua en relación con las tecnologías de los docentes en Ciencias de la Salud asegura proporcionar a los estudiantes una educación de calidad y prepararlos adecuadamente para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades que el entorno digital ofrece en el ámbito de la salud. La rápida transformación de la práctica médica y la investigación científica debido a las nuevas tecnologías hace imperativo que los profesores estén debidamente preparados para utilizar eficazmente las herramientas digitales no solo en la enseñanza, sino también en la práctica sanitaria (Del Río Urenda et al., 2022). En relación con la docencia universitaria, el aprovechamiento de las TIC implica un cambio integral en la concepción, planificación y ejecución de la enseñanza en las disciplinas de la salud. Además, la Competencia Digital implica fomentar el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades digitales en los estudiantes. Más allá de simplemente utilizar herramientas tecnológicas, se trata de capacitar a los estudiantes para analizar, sintetizar y aplicar la información digital de manera reflexiva. Esto es esencial para preparar a los futuros profesionales de la salud para un entorno laboral que exige no solo conocimientos sólidos, sino también la capacidad de adaptarse a la rápida evolución de las tecnologías en el ámbito de la salud.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha reconocido el impacto que la tecnología ha tenido en la salud y el bienestar social. En este contexto, se destaca la importancia de mejorar la capacitación de profesionales competentes en el uso de estas tecnologías, lo que requiere un cambio en la forma de enseñanza. Es necesario pasar de un enfoque docente tradicional a uno más "activo e

interactivo", en el cual el estudiante asume el compromiso de participar activamente en su propio proceso de aprendizaje (García et al., 2014).

Este estudio tiene como objetivo analizar las características de las investigaciones que abordan la competencia digital del profesorado en el campo de la salud, con el fin de comprender las posibilidades e impacto de su formación.

2. Marco teórico.

La CD se caracteriza por la aplicación crítica y segura de las TIC con el objetivo de desarrollar el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para una participación activa en entornos digitales (González-Fernández-Villavicencio, 2015), es decir, emerge como habilidad fundamental que los docentes deben poseer como ciudadanos activos de la sociedad y promotores del aprendizaje continuo.

Desde esta perspectiva, autores como Castañeda (2018) definen la Competencia Digital Docente (CDD) como una competencia integral del docente en el entorno digital, entendida como holística, contextual, orientada hacia roles de desempeño, función y relación, sistémica, sujeta a entrenamiento y en constante evolución" (p.14). En el ámbito científico, esta conceptualización se ha convertido en una línea de investigación consolidada, desempeñando un papel central en numerosos estudios tanto a nivel nacional como internacional (Gudmundsdottir & Hatlevic, 2018; Cabero-Almenara et al., 2020).

Ahora bien, la integración de la competencia digital debe ser transversal, abarcando todas las áreas del currículum, y orientarse hacia un perfeccionamiento continuo y constante que potencie tanto el rendimiento académico como el desarrollo personal (Guillén-Gámez et al., 2018).

Han sido muchas las instituciones de educación superior que han considerado proponer modelos y desarrollar la CDD, como se evidencia en estudios como los de Barbazán et al., (2021) que han permitido que diversos grupos de investigación analicen la CDD a través de herramientas inspiradas en ellos. Algunos ejemplos destacados a nivel global incluyen el Marco UNESCO de Competencia TIC para docentes y el Marco Europeo de Competencias Digitales para Docentes (DigcompEdu). Asimismo, se han implementado modelos específicos a nivel nacional, como el Modelo de Competencias TIC para el desarrollo profesional docente en Colombia y el Marco de enseñanza digital en el Reino Unido. Además, otras contribuciones relevantes provienen de organizaciones e investigadores, como los Estándares ISTE para Educadores de la Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación y el modelo T-PACK.

En consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible para 2030, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) destaca la importancia de la formación en competencia digital. En este contexto, se ha publicado un marco integral para su evaluación (Laanpere, 2019). Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la capacitación en habilidades digitales tiene un valor significativo, ya que impulsa la productividad y contribuye al bienestar al permitir que las personas elijan qué aprender, cuándo y dónde trabajar, y cómo participar activamente en la sociedad (OCDE, 2019). Para alcanzar este objetivo, es esencial que todos los educadores adquieran una competencia digital que les habilite para impartir los conocimientos y habilidades mencionadas a todos los estudiantes. En este sentido, resulta difícil concebir la falta de competencia digital mínima por parte del profesorado, ya que esto implicaría no preparar a los estudiantes para los desafíos sociales y educativos planteados por la sociedad contemporánea. Por lo tanto, será fundamental que el docente sea capaz de desarrollar y proporcionar contenidos digitales a sus estudiantes en diversas situaciones y entornos (Esteve, 2015).

La evaluación de la competencia digital del profesorado en Ciencias de la Salud ha sido objeto de diversos estudios. Un análisis llevado a cabo por Solís y Jara (2019) tuvo como propósito evaluar las competencias digitales de los docentes universitarios en Ciencias de la Salud e identificar factores asociados a la adquisición de estas habilidades. A través de un cuestionario que abarcaba tres dimensiones principales (Uso Técnico, Uso Didáctico y Diseño de Materiales Educativos Digitales), los resultados revelaron que, aunque los docentes presentaban bajas competencias digitales al aplicarlas en el aula, el género y la edad del profesorado tuvieron un impacto significativo en dichas competencias. Sin embargo, estos hallazgos discrepan de algunos resultados de otras investigaciones sobre la misma temática.

En contraste, Cabero et al. (2021) concluyeron en sus resultados que el género de los docentes no es un factor determinante, pero la edad está estrechamente vinculada. En este sentido, los docentes de edades comprendidas entre 30 y 49 años presentan una actitud positiva hacia la utilización de las TIC y un mayor interés en su formación en estas competencias. La experiencia profesional también desempeña un papel crucial, ya que aquellos con más años de experiencia exhibieron un mayor nivel de competencia digital en comparación con sus colegas más noveles y los más veteranos.

Siguiendo la misma línea, un estudio realizado en Finlandia exploró las percepciones de competencia en pedagogía digital entre los educadores en el ámbito sanitario. A través de una metodología cualitativa, se demostró que los docentes universitarios del ámbito sanitario reconocían las oportunidades que brinda la tecnología digital y mostraban una actitud positiva hacia su integración en la educación. No obstante, expresaron también su inquietud acerca de que la tecnología pudiera ser utilizada únicamente con el propósito de la digitalización, en lugar de enfocarse en su pertinencia pedagógica y beneficio educativo (Ryhta et al., 2020).

Así pues, y considerando que los avances tecnológicos han influido de manera notable en la práctica sanitaria, transformando la manera en que los profesionales llevan a cabo sus responsabilidades, es crucial evaluar el nivel de competencia digital del profesorado en el campo de las ciencias de la salud. Con esta premisa, el estudio actual busca abordar las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el estado general de la investigación sobre la competencia digital del profesorado de ciencias de la salud?
- ¿Cuáles son las barreras de la formación de los docentes a la hora de formarse en competencias digitales?
- ¿Cuáles son las líneas emergentes de la investigación centrada en las competencias tecnológicas de los docentes de Ciencias de la Salud?

3. Método.

Para buscar respuestas a las preguntas de investigación planteadas previamente, se llevó a cabo una revisión sistemática siguiendo el método PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis) (Page et al., 2021). En este sentido, decir que método PRISMA se compone de cuatro etapas esenciales: identificación, selección, elegibilidad e inclusión. Cada una de estas fases está diseñada con el propósito de asegurar un proceso metodológico riguroso y establecer una base sólida para la revisión sistemática.

La aplicación de este método contribuirá a minimizar el sesgo y a lograr una síntesis más efectiva de la información disponible (Howard et al., 2019).

3.1. Identificación.

La fase de identificación implica la búsqueda y selección de palabras clave o términos de búsqueda apropiados para la investigación de artículos, así como la elección de las bases de datos en las que se llevará a cabo dicha búsqueda.

Con el objetivo de obtener una muestra de datos lo suficientemente extensa, se llevaron a cabo búsquedas tanto electrónicas como manuales. La búsqueda electrónica se llevó a cabo en cuatro bases de datos destacadas en el campo de estudio: Web of Science, Scopus, PubMed y Google Académico. Estas bases de datos fueron seleccionadas debido a su relevancia en el ámbito de investigación, respaldada por sus resultados de búsqueda en el campo de la educación y sus índices de calidad, como señalan Martín Martín-Martín et al. (2018). La búsqueda manual se realizó examinando las listas de referencias de los estudios identificados. Para garantizar una búsqueda exhaustiva, se utilizó una búsqueda avanzada que empleó funciones como el operador booleano (AND/OR). Los términos utilizados en la búsqueda estaban relacionados con los conceptos de "Ciencia de la Salud", "competencia digital" y "profesorado universitario". La combinación de estos términos permitió obtener resultados relevantes y pertinentes para la temática de estudio.

Una vez aplicadas las técnicas de búsqueda, se identificaron un total de 142 registros en las bases de datos seleccionadas. Posteriormente, se eliminaron los duplicados, excluyendo 15 estudios. Los 127 estudios restantes serán sometidos a la segunda fase de la estrategia de búsqueda sistemática: la selección.

3.2. Selección.

La fase de selección consiste en establecer una serie de criterios de inclusión y exclusión para identificar los estudios más adecuados para la revisión sistemática (Mohamed Shaffril et al., 2020). El proceso de cribado se aplicará a un total de 127 registros que fueron identificados en la fase anterior. Para llevar a cabo la revisión de la literatura, se establecieron una serie de factores para identificar los estudios más pertinentes en este campo de investigación. En este sentido el enfoque de los hallazgos debía centrarse en el nivel de competencia digital del profesorado universitario en Ciencias de la Salud. Cualquier estudio que no se centre en este enfoque será desechado.

El año de publicación fue el segundo factor considerado en la revisión. Este estudio abarca la búsqueda de la literatura desde 2019 hasta 2023, con el objetivo de obtener los datos más actualizados posibles. La selección de los últimos cinco años se justifica debido a los rápidos avances en el campo de investigación, impulsados por el rápido desarrollo de las tecnologías.

Para controlar la calidad de la revisión, sólo se seleccionaron las publicaciones en forma de artículos científicos publicados en revistas revisadas por pares. Atendiendo al idioma, los estudios deben estar publicados en inglés o en español.

Esta revisión sólo seleccionó artículos con datos empíricos relevantes, es decir, no se incluyen estudios en forma de revisiones sistemáticas, ya que estos estudios solo identifican los hallazgos de estudios previos, ni opiniones, actas de congresos, etc.

La aplicación de estos criterios permitirá identificar los estudios adecuados para la revisión (Tabla 1). Un total de 85 estudios fueron descartados una vez finalizado el procedimiento de cribado por no cumplir con los criterios de inclusión establecidos. Solo quedan 42 estudios para la siguiente fase del proceso.

Factor	Criterios de inclusión y exclusión
Enfoque de los hallazgos	Relacionados con el nivel de competencia digital del profesorado universitario en Ciencias de la Salud
Años de publicación	En los últimos cinco años (2019-2023)
Tipo de publicación	Artículos científicos
Idioma	Inglés o español
Tipo de hallazgos	Resultados empíricos

Tabla 1: Criterios de inclusión y exclusión.

3.3. Elegibilidad.

Todos los artículos seleccionados en la fase anterior pasarán por la fase de elegibilidad. Para asegurar que todos los estudios sean pertinentes y apropiados para la revisión se lleva a cabo este tercer proceso.

Para ello, los 42 estudios restantes fueron evaluados en su totalidad y se analizó su elegibilidad haciendo referencia al título y resumen, y a la metodología, de cada artículo. En este proceso se han rechazado un total de 29 estudios ya que (1) el enfoque no está dirigido a la competencia digital de los profesores universitarios, (2) eran estudios teóricos.

Tras este proceso, los 13 estudios restantes fueron seleccionados para pasar por el siguiente proceso, que es la evaluación de la calidad utilizando una lista de verificación. Finalmente, 11 estudios fueron incluidos en la revisión sistemática. La búsqueda sistemática del proceso utilizando PRISMA se resume en la Figura 1.

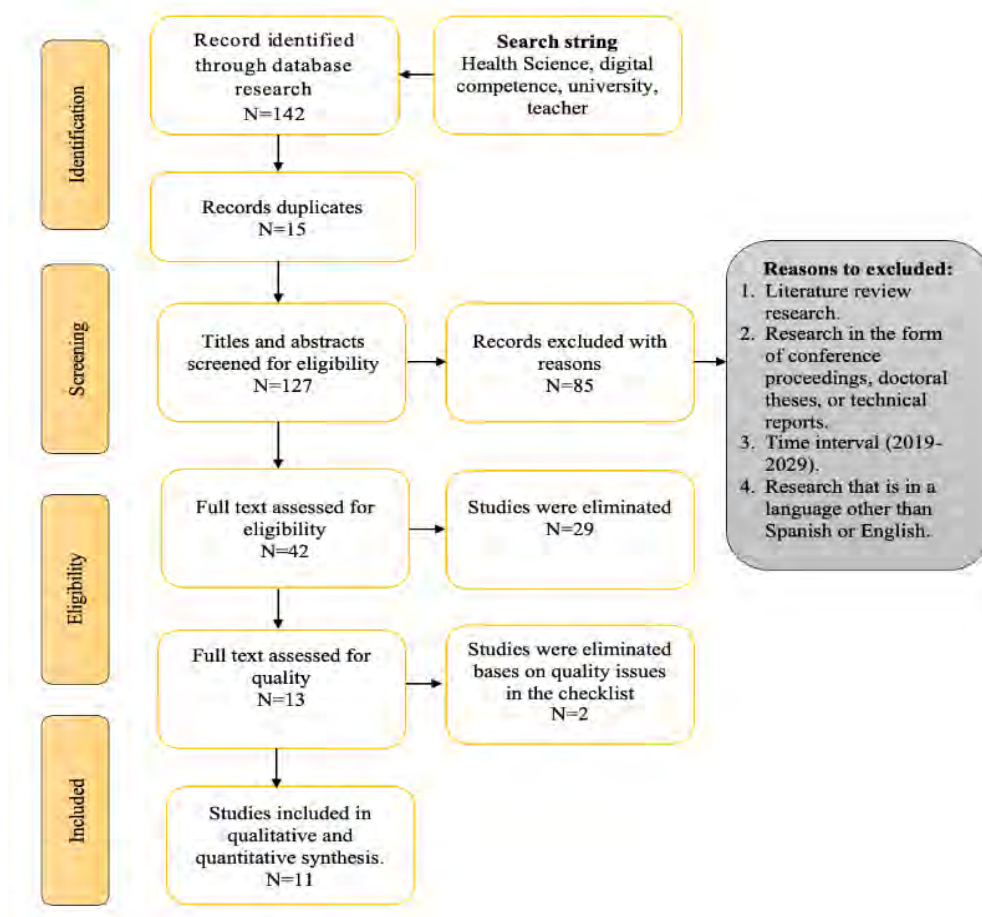


Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección de estudios.

3.4. Evaluación de calidad.

Los autores evaluaron de forma independiente la calidad metodológica de los 13 estudios seleccionados mediante la aplicación de la herramienta Joanna Briggs Institute (JBI) de la Universidad de Adelaida (Australia) (Jordan et al., 2019). Esta herramienta permite evaluar la calidad de la metodología de un estudio y determinar si debe ser incluido en el estudio. Para ello, solo se aceptaron en nuestra revisión aquellos artículos que cumplieran con al menos cinco de los siete criterios de evaluación de la checklist. Finalmente, se incluyeron 11 artículos en esta revisión.

La lista de verificación incluyó los siguientes criterios de evaluación:

- ¿Se especifica claramente el propósito de la investigación?

- ¿La muestra utilizada es únicamente de docentes universitarios?
- ¿Especifica el nivel de formación del profesorado?
- ¿Son adecuados los instrumentos de extracción de datos?
- ¿Los resultados obtenidos son útiles para la comunidad científica?
- ¿Las conclusiones de los autores se fundamentan en los datos analizados?
- ¿Se han realizado recomendaciones para futuras investigaciones?

Dos estudios (Lahti et al., 2023; Marchwacka et al., 2023) fueron excluidos en base a los problemas de calidad planteados en la lista de verificación.

3.4. Evaluación de calidad.

Todos los estudios fueron analizados y codificados por los investigadores, quienes consensaron los resultados al indagar sobre el año de publicación, el marco metodológico, el país de producción y principales hallazgos de los estudios incluidos en la revisión. La lista de trabajos incluidos en este estudio se proporciona en la Tabla 1.

Autor	Año	Metodología	País	Hallazgos
Cabero-Almenara, J; Barroso-Osuna, J; Gutiérrez-Castillo, JJ; Palacios-Rodríguez, A	2021	Cuantitativo	España	A pesar de que los docentes universitarios tienen un nivel de competencia básico-medio, es necesario estructurar planes de formación personalizados para mejorar las competencias digitales.
Sánchez-Trujillo & Rodríguez-Flores	2021	Cuantitativo	Perú	No existen diferencias significativas entre las dimensiones de la competencia digital
Solís de Ovando Calderón, J & Jara Jara, V.	2019	Cuantitativo	Chile	Bajas competencias digitales del profesorado a la hora de aplicar las TIC de forma didáctica en el aula
Pajari, J., Sormunen, M., Salminen, L., Vauhkonen, A., Aura, S., Koskinen, M., ... & Saaranen, T.	2022	Cuantitativo	Finlandia	Los docentes necesitan más competencia para mejorar la capacidad de los estudiantes de atención médica para usar la tecnología digital. Los docentes con menos de 40 años tienen mejor competencia digital
Boté Vericad, J.J., Palacios Rodríguez, A., Gorchs Molist, M., Cejudo Llorente, C	2023	Cuantitativo	España	El nivel de competencia digital es básico en las diferentes comunidades. El dominio tecnológico parece ser mayor que

				el pedagógico con respecto a una de las tecnologías del aula.
Cabero et al.	2023	Cuantitativo	España	Existen diferencias significativas en el nivel de conocimiento digital. Necesidad de vertebrar acciones formativas.
Ryhta, I; Elonen, I; Saaranen, T; Sormunen, M; Mikkonen, K; Kaariainen, M; Koskinen, C; Koskinen, M; Koivula, M; Koskimaki, M; Lahteenmaki, ML; Wallin, O; Sjogren, T; Salminen, L	2020	Cualitativo	Finlandia	Los docentes son conscientes sobre la importancia de las TIC, aunque existe una preocupación por que las tecnologías se utilizan únicamente en aras de la digitalización, en lugar de ser preferible desde el punto de vista pedagógico.
Patricia Cepeda & Paredes García	2020	Cuantitativo	Colombia	Los docentes tienen un nivel intermedio en competencias TIC. Las políticas educativas de Colombia limitan un uso efectivo de las tecnologías en el aula. Necesidad de mejorar desempeños comunicativos y de colaboración
Hautz et al.	2020	Cuantitativo	Suiza	Todas las facultades de medicina reconocen la importancia de adquirir competencias digitales durante los estudios, sin embargo, entre las principales barreras se encuentra la falta de docentes capacitados, la falta de apoyo y de presupuesto adecuado
Mikkonen et al.	2019	Cualitativo	Finlandia	El estudio evidenció el bajo nivel de competencia digital. Estos hallazgos destacan la necesidad de mejorar la competencia digital de los educadores sanitarios para mejorar la calidad de la educación.
Myyry et al.	2022	Cuantitativo	Finlandia	Los docentes de Ciencias de la Salud (farmacia y medicina) encuestados presentan un bajo nivel de competencia digital. Asimismo, perciben la educación presencial más útil en este campo.

Tabla 2. Estudios incluidos.

4. Resultados.

Como mencionamos previamente, se revisaron 11 artículos que cumplían con los criterios de inclusión establecidos en las bases de datos seleccionadas. Estos estudios, detallados en la Tabla 1, han sido publicados en los últimos cinco años (2019-2023). De los resultados obtenidos se evidencia que el año con mayor producción científica sobre la competencia digital del profesorado en Ciencias de la Salud fue 2020, si bien es importante señalar que se ha mantenido una producción constante a lo largo de ese quinquenio.

En cuanto a la metodología utilizada en los estudios, se destaca que la metodología cuantitativa es la más prevalente en relación con la temática abordada, representando un total de nueve artículos (81.8%). En contraste, se observa que solo dos investigaciones (18.2%) optaron por una metodología cualitativa, siendo la entrevista la técnica principal de recopilación de información debido a su eficacia en la obtención de datos.

Analizando la distribución geográfica de las publicaciones, se observa que Finlandia ha liderado en la realización de investigaciones sobre la competencia digital del profesorado en Ciencias de la Salud, contribuyendo con un 36.4% del total. Le sigue España, con tres investigaciones en esta área, representando el 27.3%. Sin embargo, también se han identificado artículos originarios de países sudamericanos y europeos, constituyendo el 9.1% del total, destacando principalmente la contribución de Perú, Chile, Colombia y Suiza.

En cuanto a los descubrimientos relacionados con la formación digital del profesorado en Ciencias de la Salud, se destacan los principales resultados obtenidos por los docentes universitarios al adquirir las competencias digitales necesarias para su aplicación en entornos educativos. En primer lugar, se observa que el hallazgo más significativo es la limitada formación en competencias digitales por parte del profesorado, ya que varios estudios han indicado que carecen del nivel de preparación adecuado (72%) para integrar estas competencias en su práctica educativa. En segundo lugar, los resultados revelan la necesidad de mejorar los planes de formación en instituciones educativas debido a la falta de capacitación en tecnologías de la información y comunicación (TIC) (55%). Además, un 45% de los artículos seleccionados señalan que los docentes universitarios son conscientes de los beneficios que las tecnologías pueden aportar a sus aulas, reconociendo la importancia de mejorar sus competencias digitales para aplicarlas y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (36%) (Ver figura 2).

Entre las principales barreras identificadas, se destaca la falta de respaldo institucional que permita el desarrollo y la adquisición de competencias esenciales para su aplicación en las aulas universitarias (36%). En línea con esto, se subraya la importancia de las políticas educativas en este contexto, expresándose cierta insatisfacción debido a la dificultad para adquirir dichas competencias (27%). Para concluir, algunos artículos resaltan la insuficiencia de financiamiento en las instituciones de educación superior como una de las barreras más significativas (12%).



Figura 2: Principales hallazgos encontrados.

Para realizar el análisis bibliométrico de los 11 estudios incluidos en la revisión, se empleó la herramienta VOSviewer. Este análisis posibilitó la identificación de los campos de investigación más destacados. Para ello, se llevó a cabo un análisis de co-ocurrencia de las palabras clave, estableciendo un criterio de aparición mínima de 5 veces por palabra. Como resultado, se obtuvieron 94 palabras clave que se agruparon en 3 clúster principales (ver Figura 3).

5. Discusiones.

Mediante un enfoque crítico y riguroso, se abordarán las preguntas de investigación formuladas al inicio de este estudio, destacando diversos aspectos desde distintas perspectivas:

En relación con la primera pregunta de investigación (Q1) sobre cuál es el estado general de la investigación sobre la competencia digital del profesorado de ciencias de la salud, los resultados presentados en la revisión sistemática indican que la investigación sobre la competencia digital del profesorado de Ciencias de la Salud ha sido un tema relevante en los últimos años, explorado desde diversas perspectivas.

Al examinar la producción científica según el año de publicación, se observa que el año 2020 fue testigo de la mayor producción científica, sugiriendo un aumento en el interés y la conciencia acerca de la importancia de la competencia digital en la educación de ciencias de la salud. Esta tendencia podría estar relacionada con la aceleración de la transformación digital en la educación, impulsada por la pandemia de COVID-19, que llevó a una mayor adopción de tecnologías educativas y a la necesidad de mejorar la competencia digital del profesorado (Marchwacka et al., 2023). En cuanto a la metodología empleada, la predominancia de la metodología cuantitativa en la investigación podría sugerir un enfoque más orientado a medir y cuantificar las habilidades digitales de los profesores en ciencias de la salud.

En relación con la distribución geográfica, la presencia de investigaciones de diversos países, incluyendo países sudamericanos y europeos, refleja un interés global en el tema y una conciencia de su relevancia en distintos contextos educativos. Esto también indica que los desafíos y las oportunidades relacionados con la competencia digital del profesorado son motivo de preocupación en diversas regiones del mundo.

La segunda pregunta de investigación (Q2) hacía referencia a conocer las barreras de la formación de los docentes a la hora de formarse en competencias digitales.

En este sentido, los resultados presentados en el estudio son cruciales para comprender los desafíos que enfrentan los docentes universitarios de Ciencias de la Salud al adquirir competencias digitales y aplicarlas en el entorno educativo. A continuación, se analizan los principales hallazgos:

Insuficiente formación en competencias digitales del profesorado: Un hallazgo sobresaliente indica que la mayoría de los docentes universitarios carecen del

nivel de formación adecuado en competencias digitales para su implementación efectiva en la práctica educativa. Esta carencia de preparación puede tener repercusiones negativas en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que las tecnologías digitales son esenciales para el desarrollo de habilidades y conocimientos en los estudiantes (Solís de Ovando Calderón & Jara Jara, 2021; Sánchez-Trujillo & Rodríguez-Flores, 2021).

Necesidad de mejorar los planes de formación: La carencia de formación en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se destaca como otro hallazgo relevante. Los resultados indican que muchas instituciones educativas deben mejorar sus planes de formación para dotar a los docentes de las habilidades y conocimientos necesarios para utilizar eficazmente las tecnologías en el aula. Esto subraya la importancia de la capacitación continua y la actualización para que los docentes estén preparados para abordar los desafíos digitales en el contexto educativo (Cabero-Almenara et al., 2021; Cabero et al., 2023).

Conciencia sobre los beneficios de las tecnologías: Es alentador observar que un porcentaje significativo de docentes universitarios muestra conciencia sobre los beneficios que las tecnologías aportan al aula y reconocen la importancia de mejorar sus competencias digitales para aplicarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta conciencia puede ser el primer paso para motivar a los docentes a buscar oportunidades de desarrollo profesional en el ámbito de la competencia digital (Ryhta et al., 2020; Pajari et al., 2022).

Falta de apoyo institucional: La falta de apoyo por parte de las instituciones educativas para que los docentes desarrollen y adquieran competencias digitales representa una barrera significativa. Las instituciones deben proporcionar el respaldo necesario, tanto en recursos como en tiempo, para permitir que los docentes mejoren sus habilidades digitales y fomenten la integración efectiva de las tecnologías en el aula (Myry et al., 2022).

Rol de las políticas educativas: Se destaca que el papel de las políticas educativas es fundamental en el desarrollo de competencias digitales en el profesorado. Si las políticas educativas no fomentan la capacitación y la formación en competencias digitales, puede generar descontento y obstaculizar la adquisición de dichas habilidades (Patricia Cepeda & Paredes García, 2020; Boté Vericad et al., 2023).

Limitaciones financieras: La falta de suficiente financiamiento en los centros de educación superior se presenta como una barrera significativa para mejorar las

competencias digitales del profesorado. La disponibilidad de recursos financieros es esencial para garantizar la implementación de programas de formación y la adquisición de herramientas y tecnologías necesarias para el desarrollo de competencias digitales (Mikkonen et al., 2019; Hautz et al., 2020).

En relación a la pregunta de investigación (Q3) cuales son las líneas emergentes de la investigación centrada en las competencias tecnológicas de los docentes de Ciencias de la Salud, el análisis de co-ocurrencia llevado a cabo en la revisión sistemática ha permitido identificar los campos de investigación más relevantes sobre las competencias tecnológicas de los docentes de Ciencias de la Salud. A continuación, se describirán a grandes rasgos cada línea de investigación identificada:

- La evaluación del impacto de la competencia digital del docente en el aprendizaje de los estudiantes de ciencias de la salud es un tema relevante y de gran interés en la educación superior en la actualidad. La competencia digital se refiere a la capacidad de utilizar de manera efectiva las tecnologías digitales para obtener, evaluar, integrar y comunicar información de manera crítica y creativa. En el contexto de la educación, implica que tanto profesores como estudiantes deben poseer habilidades digitales para aprovechar al máximo los recursos y herramientas tecnológicas disponibles en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El uso creciente de tecnologías digitales en la educación ha llevado a un aumento en la investigación sobre cómo la competencia digital del profesorado afecta el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en campos como las ciencias de la salud, donde el acceso a la información actualizada y la utilización de herramientas digitales puede ser crítico para el desarrollo de habilidades profesionales (Mikkonen et al., 2019).
- La línea de investigación sobre estrategias de formación en competencias digitales de los docentes de Ciencias de la Salud es un área relevante que busca mejorar la preparación de los docentes para utilizar tecnologías digitales de manera efectiva en su enseñanza, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación en Ciencias de la Salud y, en última instancia, el rendimiento y el desarrollo de los estudiantes. Esta línea de investigación explora las necesidades específicas de la formación, así como diferentes enfoques y metodologías de formación para capacitar a los docentes en competencias digitales (Cabero-Almenara et al., 2021).
- Por último, la línea de investigación sobre los desafíos para el desarrollo de habilidades digitales para los profesores de Ciencias de la Salud busca

mejorar la preparación digital de los docentes al abordar los obstáculos y dificultades que enfrentan en el proceso de adquirir competencias digitales. Al entender y superar estos desafíos, se puede mejorar la calidad de la educación en Ciencias de la Salud y preparar mejor a los futuros profesionales de la salud para un entorno de atención médica cada vez más digitalizado (Myry et al., 2022).

6. Conclusiones.

La competencia digital del profesorado ha adquirido una importancia cada vez mayor en los últimos años, especialmente en el ámbito de las Ciencias de la Salud. Esta creciente tendencia señala un impulso significativo en la concienciación y el interés con respecto a la relevancia de la competencia digital en la educación en Ciencias de la Salud, posiblemente relacionado con la rápida aceleración de la transformación digital educativa desencadenada por la pandemia de COVID-19. Los resultados de las investigaciones incluidas en la revisión destacan que los desafíos vinculados a la competencia digital del profesorado son una preocupación generalizada en el ámbito educativo de Ciencias de la Salud. Estos hallazgos han puesto en evidencia la necesidad de abordar y fortalecer las habilidades digitales de los educadores en este campo, asegurando así una enseñanza efectiva y ajustada a las demandas actuales.

En este contexto, se han identificado tres líneas emergentes de investigación que están dando forma al campo de la competencia digital del profesorado de Ciencias de la Salud. En primer lugar, existe un interés creciente en evaluar el impacto directo de la competencia digital del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Comprender cómo las habilidades digitales del profesorado influyen en el rendimiento y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes se ha convertido en un área clave de investigación. Otra de las áreas de investigación relevantes, es explorar las estrategias de formación en competencias digitales de los docentes en Ciencias de la Salud. Entender estas estrategias implica explorar los métodos efectivos para mejorar y actualizar sus habilidades digitales. En la actualidad este enfoque se ha vuelto esencial para garantizar una exitosa integración de la tecnología en el entorno educativo. Por último, la última línea de investigación se enfoca en los desafíos asociados al desarrollo de habilidades digitales en el profesorado. Identificar y abordar las barreras que dificultan el fortalecimiento de la competencia digital resulta esencial para superar los obstáculos y asegurar prácticas pedagógicas más digitales.

En conclusión, la exploración de las competencias digitales del profesorado en el ámbito de Ciencias de la Salud revela un panorama complejo y dinámico. Los resultados de estudios recientes destacan la urgencia de abordar los desafíos asociados con la competencia digital, considerándolos una preocupación global en la educación de la salud. Las estrategias de formación juegan un papel crucial en este proceso, y la identificación y superación de barreras son aspectos clave para fortalecer estas habilidades. Conocer las áreas de investigación emergentes brindan valiosas oportunidades para impulsar futuras investigaciones que contribuyan a mejorar la calidad de la enseñanza en Ciencias de la Salud. Al promover la competencia digital del profesorado, no solo se benefician los educadores, sino que también impacta positivamente en la preparación de profesionales de la salud para enfrentar los desafíos tecnológicos presentes y futuros. La evolución constante de la tecnología educativa subraya la necesidad continua de adaptación y desarrollo en este ámbito para proporcionar una educación de calidad.

7. Limitaciones e investigaciones futuras.

La presente revisión de la literatura muestra ciertas limitaciones que es crucial tener en consideración al interpretar sus hallazgos encontrados. La intención inicial era llevar a cabo un análisis de estudios de alta calidad, optando por incluir únicamente "artículos" como tipo de documento excluyendo otros formatos académicos como pueden ser las tesis doctorales o capítulos de libros. Por ello, esta decisión ha restringido el número de artículos disponibles para la revisión, ya que algunos estudios relevantes pueden haber sido excluidos debido a su formato o categorización. Es esencial destacar que la selección de artículos en una revisión sistemática se basa en criterios de inclusión y exclusión predefinidos. Estos criterios pueden estar condicionados por la disponibilidad de bibliografía y la calidad percibida de los estudios disponibles en el momento de la revisión. Por lo tanto, la limitación en la cantidad de artículos seleccionados podría tener implicaciones para la representatividad y generalización de los resultados obtenidos. La falta de diversidad en los tipos de documentos revisados puede afectar la amplitud de las perspectivas representadas en la revisión. Es necesario destacar que futuras investigaciones podrían considerar ampliar la variedad de tipos de documentos revisados, como informes técnicos, revisiones de literatura y estudios de caso, para enriquecer y comparar los resultados obtenidos. Esta estrategia permitiría obtener una visión más completa y matizada del desarrollo de las competencias tecnológicas, considerando diversas fuentes y perspectivas que podrían haber quedado fuera del alcance de la presente revisión

Referencias bibliográficas.

- Barbazán, D., Ben, Abdellah, K.D.M., & Montes Hoyos, C.M. (2021). La competencia digital docente en Educación Superior: Estado del arte en España y Latinoamérica. *Etic@net*, 21(2), 267-282.
<https://doi.org/10.30827/eticanet.v21i2.20837>
- Boté Vericad, J.J., Palacios Rodríguez, A., Gorchs Molist, M., Cejudo Llorente, C (2023). Comparison of the teaching of digital competences between health science faculties in Andalusia and Catalonia. *Educación médica*, 24(2).
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J. & Palacios-Rodríguez, A. (2021). Estudio de la competencia digital docente en Ciencias de la Salud. Su relación con algunas variables. *Educación Médica*, 22(2), 94-98.
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Rodríguez-Gallego, M., & Palacios-Rodríguez, A. (2020a). La Competencia Digital Docente. El caso de las universidades andaluzas. *Aula Abierta*, 49(4), 363372.
<https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.363-372>
- Cabero-Almenara, J; Barroso-Osuna, J; Gutierrez-Castillo, JJ & Palacios-Rodriguez, A (2021). The Teaching Digital Competence of Health Sciences Teachers. A Study at Andalusian Universities (Spain). *International journal of environmental research and public health*, 18(5). 1-13.
- Del Río Urenda, S.; Guerra Marmolejo, C.; Zambrana Florido, M.; & Lema Moreira, E. (2022). El liderazgo enfermero en los contextos actuales de la atención sanitaria. *Tesela, Liderazgo y Gestión*, 30, e13958.
- Esteve, F.M., Gisbert, M., & Lázaro, J.L. (2016a). La Competencia Digital de los futuros docentes: ¿Cómo se ven los actuales estudiantes de educación? *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55(2), 38-54.
<https://bit.ly/3uslYOO>
- García, H., Navarro, L., López, M. y Rodríguez M. (2014). The Information and Communication Technology in Health and medical education. *Edumcentro*, 6(1), 253-265. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000100018&lng=es&tlng=en.
- González-Fernández-Villavicencio, N. (2015). "DigComp o la necesaria adecuación al marco común de referencia en competencias digitales". *Anuario ThinkEPI*, v. 9, pp. 30-35.

- Gudmundsdottir, G. B., & Hatlevic, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231.
- Guillén-Gámez, F.D., Álvarez-García, F.J., & Rodríguez, I.M. (2018). Digital tablets in the music classroom: A study about the academic performance of students in the BYOD context. *Journal of Music, Technology & Education*, 11(2), 171-182. https://doi.org/10.1386/jmte.11.2.171_1
- Hautz SC, Hoffmann M, Exadaktylos AK, Hautz WE, Sauter TC. Digital competencies in medical education in Switzerland: an overview of the current situation. *GMS J Med Educ*. 2020 Nov 16;37(6): Doc62. doi: 10.3205/zma001355. PMID: 33225054; PMCID: PMC7672378.
- Hautz, S.C., Hoffman, M., Exadaktylos, A., Hautz, W. & Sauter, T.C. (2020). Digital competencies in medical education in Switzerland: an overview of the current situation. *GMS J Med Educ.*, 37(6), doc62. <https://doi.org/10.3205/zma001355>
- Howard, D.M., Adams, M.J., Clarke, T.K., Hafferty, J.D., Gibson, J., Shiralí, M., Coleman,
- J.R.I., Hagenars, S.P., Ward, J., Wigmore, E.M., et al. (2019). Genome-wide metaanalysis of depression identifies 102 independent variants and highlights the importance
- Jordan, Z.; Lockwood, C.; Munn, Z.; & Aromataris, E. (2019). The updated JBI model for evidence-based healthcare. *Int J Evid Based Health*, 17(1), 58-71.
- Laanpere, Mart (2019). Recommendations on assessment tools for monitoring digital literacy within Unesco's digital literacy global framework. Unesco Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366740>
- Lahti, M; Korhonen, J.; Sakellari, E.; Notara, V.; Lagiou, A.; Istomina, N.; Grubliauskiene, J.; Makutiene, M.; Sukyte, D.; Erjavec, K.; Petrova, G.; Lalova, V.; Ivanova, S.; & Laaksonen, C. (2023). Competences for promoting mental health in primary school. *Health Education Journal*, 82(5), 529-541.
- Marchwacka, M.A., Kugler, J., Schaal, T., & Toks, D. (2023). Digital higher education in the first COVID-19 semester. A survey of teachers in public health, medicine and nursing. *Pravention und gesundheitsforderung*, 18(1), 22-29.

- Martín-Martín, A., Orduna-Malea, E., Thelwall, M. & López-Cózar, E.D. (2021). Google Scholar, Web of Science, and Scopus: A systematic comparison of citations in 252 subject categories. *Journal of Informetrics*, 12(4), 1160-1177.
- Mikkonen, K., Koskinen, M., Koskinen, C., Koivula, M., Koskimäki, M., Lähteenmäki, M.L., Mäki-Hakola, H., Wallin, O., Sjögren, T., Salminen, L., Sormunen, M., Saaranen, T., Kuivila, H.M. & Kääriäinen, M. (2019). Qualitative study of social and healthcare educators' perceptions of their competence in education. *Health and Social Care in the community*, 27(6), 1555-1563.
<https://doi.org/10.1111/hsc.12827>
- Mohamed Shaffril, H. A., Ahmad, N., Samsuddin, S. F., Samah, A. A., & Hamdan, M. E. (2020). Systematic literature review on adaptation towards climate change impacts among indigenous people in the Asia Pacific regions. *Journal of Cleaner Production*, 258, 120595. 10.1016/j.jclepro.2020.120595
- Myry, L., Kallunki, V., Katajavuori, N., Repo, S., Tuononen, T., Anttila, H., Kinnunen, P., Haarala-Muhonen, A. & Pyörälä, E. (2022). COVID-19 Accelerating Academic Teachers' Digital Competence in Distance Teaching. *Frontiers in Education*, 7, 1-11.
- OECD (2019). OECD Skills Outlook 2019. OECD.
<https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>
- of the prefrontal brain regions. *Nat Neurosci* 22, 343-352.
- Page, M.J.; McKenzie, J.E.; Bossuyt, P.M.; Boutron, I.; Hoffmann, T.; Mulrow, C.D.; Shamseer, L.; Tetzlaff, J.M., Akl, E.A.; Brennan, S.E.; Chou, R.; Glanville, J.; ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical research ed.)*, 372 (71).
<https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pajari, J., Sormunen, M., Salminen, L., Vauhkonen, A., Aura, S., Koskinen, M., ... & Saaranen, T. (2022). La aparición de la competencia digital en el trabajo de los docentes en ciencias de la salud: un estudio transversal. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 40 (9), 624-632.
- Ryhta, I; Elonen, I; Saaranen, T; Sormunen, M; Mikkonen, K; Kaariainen, M; Koskinen, C; Koskinen, M; Koivula, M; Koskimaki, M; Lahteenmaki, ML; Wallin, O; Sjogren, T; Salminen, L (2020). Social and health care educators' perceptions of competence in digital pedagogy: A qualitative descriptive study. *Nurse education today*, 92.

Sánchez Trujillo, M.A. & Rodríguez Flores, E.A. (2021). Competencia digital en docentes de Ciencias de la Salud de una universidad privada de Lima. *Educación Médica Superior*, 35(1). <http://orcid.org/0000-0002-5228-4688>

Solís de Ovando Calderón, J & Jara Jara, V. (2019). Competencia digital de docentes de Ciencias de la Salud de una universidad chilena. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 56, 193-211.

Trujillo, M. A. S., & Flores, E. A. R. (2021). Digital competence in teachers of health sciences in a private university in Lima. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 35(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412021000100005

Urrútia, G.; Bonfill, X. Declaración PRISMA: Una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Med. Clin.* 2010, 135, 507-511.

Actitudes y comportamientos de estudiantes universitarios ante el género femenino

Manoel Baña Castro. Universidade de Santiago de Compostela
María José Fiuza Asorey. Universidade de Santiago de Compostela
Silvia Sierra Martínez. Universidade de Vigo

1. Introducción.

La desigualdad y la violencia entre hombres y mujeres aparecen y se potencian como consecuencia de los roles y estereotipos asignados culturalmente a los géneros, que presionan a las personas a actuar según le asigna la función normativa de género. En mayor o menor medida, afectan a todas las personas, independientemente de su papel de víctima, victimario u observador (Acuña Kaldman & Román, 2017). La desigualdad y la violencia de género no son privativas de un determinado contexto o situación si no que se extienden a todos los estamentos, contextos y situaciones. La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2021) señala que suceden en cualquier lugar del mundo, en todas las generaciones, nacionalidades, comunidades y ámbitos de la sociedad, con independencia de la edad, el origen étnico o la discapacidad, u otros antecedentes. Este organismo afirma que la violencia contra las niñas y mujeres es una de las violaciones de derechos humanos más extendidas, persistentes y devastadoras y un gran obstáculo para conseguir el logro de la Agenda 2030 para un Desarrollo Sostenible.

El género constituye una estructura de poder (Cobo, 2005) y, si bien la igualdad es un derecho, las mujeres siguen siendo tratadas y evaluadas de forma diferente, persistiendo así la desigualdad por cuestión de género. La violencia de género tiene lugar en los casos más extremos y se utiliza como herramienta de control para mantener la asimetría, la subordinación y la desventaja de las mujeres con relación a los hombres, manteniéndose y potenciándose de este modo los roles y estereotipos que la sociedad asigna a cada género (Martínez-Redondo & Arostegui, 2021). En su forma más sutil se enmascara con comportamientos de muy baja intensidad, denominados micromachismos, que se asocian a los mandatos culturales de la feminidad y que, de forma inconsciente, son aceptados por el conjunto de la sociedad (Bonino, 2008).

Desde finales del siglo XX se han producido importantes cambios en la situación social y económica de las mujeres en España ya que, al amparo de los avances

legislativos, se han fortalecido sus oportunidades de integración en el mercado laboral y su representación en cargos políticos y de responsabilidad (Borrowman & Klasen, 2020). Con la creación del Instituto de la Mujer en 1983, el Estado Español ha realizado un importante esfuerzo por desarrollar medidas que permitan alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres, tal y como lo demuestra el premio de la ONU de Mujeres por la Ley orgánica de medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género del año 2004, un reconocimiento a nivel internacional de su gran eficacia (Díaz-Aguado, 2022). Una medida relevante ha sido también la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, que integra el principio de igualdad en la política educativa, establece su aplicación en los currículos educativos y recomienda la creación de programas específicos de formación sobre la igualdad.

No obstante, persisten ideas sexistas, ancladas en la idea de que los hombres y las mujeres son intrínsecamente diferentes, lo que conlleva el que deban adherirse a normas y comportamientos específicos (León & Aizpurua, 2020). Del conflicto entre los valores igualitarios y la permanencia de sentimientos negativos hacia las mujeres surge el concepto de neosexismo, en el que se considera que la discriminación hacia la mujer ya no existe, que esta supone una amenaza a los intereses del colectivo masculino y que muchos de los logros que han conseguido son inmerecidos (Esteban & Fernández, 2017).

El sexismo puede definirse como una actitud negativa hacia las mujeres, por lo que resulta difícil mantener su existencia en las sociedades más desarrolladas y, todavía más, en las universidades. Aunque estas son concebidas como instituciones de calidad, y bajo una aparente neutralidad y objetividad asociada a la transmisión del conocimiento, el sesgo de género permanece oculto (Bartual-Figueras et al., 2022). Las universidades no consiguieron crear las normativas necesarias para proteger a las mujeres a la par que se les permitió el acceso y, como no se contaba con una educación previa en materia de género, el estudiantado siguió reproduciendo roles y estereotipos que dificultan la identificación de las agresiones de género como tales (Acuña & Román, 2017).

Es preciso acabar con la pobreza de las mujeres para lo que es imprescindible, por un lado, invertir en políticas y programas que aborden las desigualdades de género y, por el otro, impulsar la capacidad de actuar y el liderazgo de las mujeres (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2024). La educación constituye uno de los pilares esenciales para transformar los patrones de género marcados por el patriarcado, la superación de lacras sociales consecuentes a la violencia de género y el desarrollo de una

práctica educativa en equidad (Colás, 2007). Estimular el aprendizaje del alumnado y el desarrollo de sus habilidades intelectuales son tareas propias de las universidades, pero también lo son la construcción de actitudes y valores (López-Francés & Vázquez, 2014; Martínez-Redondo & Arostegui, 2021).

Las investigaciones realizadas en las universidades no son muy alentadoras, puesto que la orientación académico-profesional desde la perspectiva de género no está suficientemente implantada (Villar et al., 2023; López-Francés et al., 2016), persistiendo la idea de que las mujeres son más apropiadas para realizar estudios universitarios dirigidos al cuidado de los demás y acordes a su fuerza física (Acuña & Román, 2017). Se necesita estimular la inclusión y la visibilización de esta perspectiva en el currículo académico universitario (Borrowman & Klasen, 2020; Colás, 2007; Fernández, 2019) comenzando ya desde la educación primaria, momento en el que los estereotipos de género empiezan a ejercer su influencia (Bian et al., 2017). Igualmente, y aunque las mujeres constituyen más de la mitad del alumnado matriculado en la universidad, a medida que se asciende en la carrera académica disminuye su presencia, por lo que es preciso fomentar su representación en los puestos de dirección y de mayor responsabilidad para salvar la brecha de género existente en la universidad actual (Montes-López & Groves, 2019; UNESCO, 2022).

La presente investigación, con una muestra amplia y heterogénea de estudiantado universitario perteneciente a 8 universidades españolas, y empleando una metodología mixta, recoge sus voces para describir, comprender y explicar las posibles barreras existentes vinculadas al género y cómo esas entre actitudes y comportamientos se relacionan con la inclusión social, laboral y familiar de las personas. La singularidad y novedad del estudio radica en recoger, desde una perspectiva cuantitativa, las actitudes y percepciones de alumnado matriculado en estudios universitarios de 8 universidades españolas, contribuyendo con una visión holística de la temática de estudio a partir de una muestra amplia, diversa y heterogénea.

2. Metodología.

Este trabajo, desde una metodología cuantitativa, pretende describir, comprender y explicar relaciones entre actitudes y comportamientos relacionados con la inclusión social, laboral y familiar identificando barreras determinadas por el género y su concepción entre las personas, relacionándolas con los planes y proyectos educativos de distintas universidades y estudios con respecto a la visibilidad de barreras y las medidas que pueden estar contempladas

en sus proyectos educativos para superarlas y posibilitar una vida más inclusiva y de calidad.

2.1. Muestra.

La muestra está compuesta por 863 del alumnado universitario que han mantenido alguna o ninguna relación con una duración de 1 mes como mínimo. Está constituida por 313 hombres (36,2%) y 550 mujeres (63,8%), de edades de 18-19 años (53,7%), 20-21 (25,6%) 22-23 (14,6%) y más de 23 (6,1 %) centradas en la Universidad en la que estudian diferenciando dos submuestras, dos campus de una Universidad y 15 Universidades más agrupándolas por el número de participantes en la Universidad 3 y 4 así como un grupo diverso del resto de Universidades en el grupo 5, donde se pueden observar: campus 1, Universidad 1: 350 (40.5 %); de la Campus 2, Universidad 1, 448 (51%); Universidad 2: 32 (3,7 %); de la Universidad 3, 11 (1,2%) y el resto de Universidades: 21 (2,4 %). Nos centramos en una segunda variable, la de estudios, donde se puede señalar que 265 lo realizan en Ciencias Humanas (30,7 %); 194 en Ciencias de la Educación (22,4 %); 103 en Ciencias Tecnológicas (11,3 %); 101 en Ciencias Exactas (11,7 %) y 199 en Ciencias Sanitarias (23,5%).

2.2. Instrumentos de recogida de información.

Para la recogida de datos se ha procedido a utilizar la Escala de Actitudes de Rol de Género (GRAS) que responde a un conjunto de ítems descritos como indicadores de sexismo en las relaciones, basado en declaraciones unánimes de funciones de identificación-igualitarias que expresan una función en la relación para las personas que lo contestan. Con ello, se pretende identificar el papel de género que debe jugarse en la sociedad en relación con igualdad ("Las personas deben ser tratadas por igual, independientemente de su sexo") o sexismo en las funciones sociales ("Creo que es peor que lllore un hombre que una mujer"), empleo ("Solo algunos tipos de trabajo son igualmente apropiados para hombres y mujeres") y la familia ("Las madres deben hacer la mayoría de las decisiones sobre cómo criar a sus hijos"). Ofrece cinco opciones de respuesta, calificadas usando una escala Likert de 1 a 5, donde 1 es (Totalmente de acuerdo) y 5 es (Totalmente en desacuerdo). La prueba es altamente confiable, con un coeficiente Alpha de .99. Los pesos factoriales de las dimensiones de la escala oscilan entre el 0,45 y 0.98 por lo que se puede señalar su alta validez de constructo y la fuerza estadística de esta escala.

2.3. Análisis de datos.

En primer lugar, se procede al estudio de normalidad de la distribución de los datos usando la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S); se realiza un análisis

diferencial de la muestra, tanto por género, edad, número de relaciones, universidad, estudios y curso para analizar la posible influencia en los niveles personal o familiar, laboral y social con respecto a las actitudes de género para poder observar la influencia de estas; posteriormente, se utiliza la prueba U de Mann Whitney. El análisis de datos se lleva a cabo mediante el paquete estadístico SPSS 19.0, FACTOR 9.2, Mplus 6.12 y MULTILOG 7.03.

3. Resultados.

Una vez analizado los datos, obtenemos que la significatividad para las variables de estudio ha sido menor de 0.05 por lo que se observa que estas variables no poseen una distribución normal con valores que oscilan entre .00 y menor de .01. Para proceder a un análisis diferencial interindividual recurrimos a la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney que muestra diferencias significativas según el género, edad, estudios, universidad, nivel educativo y relaciones determinando relaciones entre estas variables y el desarrollo de actitudes de género en sus tres dimensiones de Actitudes de Género. Se persigue la influencia y la determinación de las variables en estas medidas del estudio.

La U de Mann-Whitney indica diferencias significativas en las variables de muestra y como se observa en la tabla 1, donde las variables de estudio son significativas en cuanto a la variable de Universidad, encontrándose diferencias significativas entre la 1 y 3 en la variable 3 referente a la actitud trascendente en la función social, entre la 1 y la 4 en las variables 1, 2, 14 y 19 referentes a actitudes trascendentes de la función social y de sexismo en la función social y laboral; así mismo, entre la 2 y la 3 en las variables 3, 8, 9, 14, 17 y 20 relacionadas con la actitud trascendente en la interacción social, sexismo en la función familiar, social y laboral (ver tabla 1) así como en la 3 y 4 con la variable 1 como actitud trascendente en la interacción social.

V	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asin. (bilateral)	Universidad
3	4849,000	66274,000	-2,029	,042	1-3
1	1045,500	62470,500	-3,541	<,001	1-4
2	1540,500	62965,500	-2,564	,010	
14	1265,500	1331,500	-2,180	,029	
19	1370,500	1436,500	-1,965	,049	
3	5892,000	1.6468,000	3,096	,002	2-3
8	6361,500	6889,500	-2,818	,005	
9	6437,000	6965,000	-2,264	,024	
14	5340,500	5868,500	-2,900	,004	
17	5694,500	6222,500	-2,763	,006	

20	5993,500	6521,500	-2,898	,004	
1	1447,000	102023,000	-2,978	,003	2-4
2	1961,000	102537,000	-2,661	,008	
14	1387,500	1453,500	-2,987	,003	
16	1756,000	1822,000	-2,090	,037	
17	1734,000	1800,000	-2,415	,016	
19	1546,500	1612,500	-2,886	,004	
20	1758,000	1824,000	-3,089	,002	
1	93,500	621,500	-2,769	,006	

Tabla 1. Universidad.

En la tabla 2 se puede observar que en función del tipo de estudio, se encuentran diferencias significativas en cuanto al agrupamiento de Ciencias Humanas y de la Educación, las variables 3, 5, 6, 7, 13, 14, 17, 18, 19 y 20 relacionadas con las actitudes tanto trascendentales como sexistas en la función social, laboral y familiar; con respecto a las diferencias entre las Humanas y las Técnicas y Tecnológicas se observan diferencias significativas en las variables 10, 14, 15, 16, 17, 19 y 20 relacionadas con Actitudes Sexistas en la interacción social y laboral; en cuanto a las diferencias entre las Humanas y las de la Salud, se observan diferencias significativas en las variables 5, 7, 8 y 18 relacionadas con las actitudes trascendentes familiares, sexismo en la función familiar y laboral; si nos atenemos a las diferencias entre las Ciencias de la Educación y las Técnicas y Tecnológicas se observan diferencias significativas en las variables 3, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 18 y 20 relacionadas con las actitudes trascendentales y sexistas tanto en el ámbito familias como social y laboral; en cuanto a las diferencias entre las Ciencias de la Educación y las Ciencias Exactas, en las variables 6, 14, 17 y 19 relacionadas con las actitudes trascendentes en el ámbito familiar, y sexistas en el ámbito laboral; entre las Ciencias de la Educación y las de la Salud, en las variables 6, 8 y 16 relacionadas con las actitudes trascendentes en el ámbito familiar, y sexistas en el ámbito laboral; en cuanto a las diferencias significativas entre las Ciencias Técnicas y Tecnológicas y las Ciencias Exactas, se observan la variables 2, 15, 16, 17, 8, 19 y 20 mayormente relacionadas con las actitudes sexistas en el ámbito laboral; si hacemos referencia a las Ciencias Técnicas y Tecnológicas con respecto a las de la Salud, se observan diferencias en la 2, 7, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20 relacionadas con las actitudes trascendentes en la función familiar y sexistas en la familiar, social y laboral.

V	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asin. (bilateral)	Estudios
3	23124,500	42039,500	-3,263	,001	1-2
5	24392,000	43307,000	-2,474	,013	
6	21699,000	40614,000	-3,642	<,001	
7	23321,500	42236,500	-2,023	,043	
13	23544,500	58789,500	-2,448	,014	
14	21663,000	56908,000	-3,437	<,001	
17	23441,500	58686,500	-2,270	,023	
18	23432,500	58677,500	-2,237	,025	
19	22960,000	58205,000	-2,664	,008	
20	24116,500	59361,500	-1,947	,052	
10	12672,500	18132,500	-2,364	,018	1-3
14	11562,500	17022,500	-2,668	,008	
15	11188,500	16648,500	-3,020	,003	
16	11931,500	17391,500	-2,397	,017	
17	11321,000	16781,000	-3,335	<,001	
19	10591,000	16051,000	-4,140	<,001	
20	12134,000	17594,000	-2,627	,009	
5	25249,000	45149,000	-2,000	,046	1-5
7	23011,000	42911,000	-2,830	,005	
8	24585,500	59830,500	-2,839	,005	
18	24210,000	59455,000	-2,066	,039	2-3
3	9138,000	28053,000	-2,648	,008	
5	9618,000	28533,000	-2,029	,042	
6	8000,500	26915,500	-3,839	<,001	
7	8574,500	27489,500	-2,547	,011	
10	8967,500	14427,500	-3,350	<,001	
13	8804,000	14264,000	-2,910	,004	
14	6949,000	12409,000	-5,221	<,001	
15	7494,500	12954,500	-3,978	<,001	
16	7908,500	13368,500	-3,810	<,001	
17	7468,000	12928,000	-4,903	<,001	
18	8346,000	13806,000	-3,366	<,001	
19	6697,500	12157,500	-6,046	<,001	
20	8280,000	13740,000	-4,058	<,001	
6	8403,500	27318,500	-2,696	,007	2-4
14	7895,000	13046,000	-3,342	<,001	
17	8709,000	13860,000	-2,258	,024	
19	8706,000	13857,000	-2,222	,026	
6	16653,500	35568,500	-3,060	,002	2-5
8	18395,000	37310,000	-2,070	,038	
16	17720,000	37620,000	-1,805	,071	
2	4651,500	9802,500	-2,747	,006	3-4

15	3785,000	9245,000	-3,707	<,001	
16	4370,000	9830,000	-2,438	,015	
17	4481,000	9941,000	-2,166	,030	
18	4665,500	10125,500	-1,724	,085	
19	4035,000	9495,000	-3,288	,001	
20	4496,000	9956,000	-2,527	,012	
2	9337,000	29237,000	-2,780	,005	
7	8434,000	28334,000	-3,211	,001	
10	9458,500	14918,500	-2,371	,018	
14	7374,500	12834,500	-4,741	<,001	
15	8234,500	13694,500	-3,122	,002	
16	8891,500	14351,500	-2,378	,017	
17	7955,000	13415,000	-4,308	<,001	
18	8585,500	14045,500	-3,286	,001	
19	7469,000	12929,000	-4,833	<,001	
20	8650,000	14110,000	-3,601	<,001	
14	8389,000	13540,000	-2,782	,005	3-5
					4-5

Tabla 2. Estudios.

4. Discusión y conclusiones.

Se ha procedido a la evaluación de las actitudes hacia los roles de género y de los principales procesos de la socialización, la vida familiar, las relaciones sociales y la vida laboral y la relación de estos con el estudio en las universidades. Pretendemos analizar si existen diferencias en cuanto a los planes educativos, así como a las medidas para visibilizar las barreras en función del género y educar ciudadanos y profesionales en igualdad y derechos inclusivos. Nuestro objetivo es visibilizar las barreras para la inclusión de las personas en esta sociedad y en los marcos educativos superiores, con la finalidad de reducir y eliminar comportamientos agresivos en las relaciones entre géneros, para determinar causas y procesos que pueden estar incidiendo en las mismas (Baber & Tucker, 2006; Glick y Fiske, 1996, 1999; López-Cepero et al., 2013).

Las actitudes trascendentes o sexistas son difíciles de cambiar e influyen en las relaciones y la vida de las personas, afectando a la generación de marcos de convivencia pacíficos y en armonía (Larruzea-Urkixo et al., 2022; Ortiz, 2018), si bien en las sociedades más desarrolladas se manifiestan de formas más sutiles (Esteban & Fernández, 2017). Por sí mismas tienen un carácter hostil, al desempeñar un papel fundamental en el mantenimiento de las desigualdades y, a medio o largo plazo, en la violencia en la pareja (García-Díaz et al., 2018). Así, los hombres que ejercen roles de género más tradicionales presentan un mayor riesgo de participar en dicha violencia, puesto que entre sus creencias se incluye

la idea de que deben ocupar una posición social que lleva inherentes privilegios y poder sobre las mujeres (Merma-Molina et al., 2021).

Como se acaba de señalar, los comportamientos en su proceso de cambio exigen cambios en las actitudes, así como posibilidades de generar y educar las mismas. La Actitud Trascendente en la interacción social hacen referencia a promover la igualdad y el trato igual en la diversidad y el género. En ello influye tanto los procesos educativos como los estilos en que se educan las personas, en este caso la educación en la universidad y sus estudios.

La universidad y los estudios que en ella pueden realizarse deben aportar procesos madurativos relacionados con las propias vivencias; la edad contemplada en la misma y los modelos sirven para aprender influyendo en el desarrollo de estas actitudes a través de los contenidos y experiencias educativas reales. Por ello, no se considera un proceso adaptativo ni funcional una conducta violenta así como una actitud no igualitaria en ámbitos como la universidad o el tipo de función laboral para el que se está aprendiendo; se espera de la educación recibida en la misma un tratamiento que fomente actitudes relacionadas con la inclusión y la igualdad de género; no es posible comprender la igualdad sin un proceso de vida que ofrezca oportunidades y posibilidades independientemente de la diversidad humana y la igualdad de oportunidades.

Aunque se ha constatado que los jóvenes españoles, en la última década, muestran conductas que indican una disminución del sexismo y una menor justificación de la violencia de género (Díaz-Aguado, 2022), los resultados de esta investigación nos señalan diferencias significativas en el trato de estas oportunidades y experiencias con respecto a los distintos estudios y universidades. Investigaciones precedentes coinciden en destacar que es el alumnado universitario masculino el que presenta un mayor número de creencias estereotipadas y niveles de sexismo más altos (Aguaded-Ramírez, 2017; García-Rojas et al., 2023; Madolell et al., 2020). Probablemente, el que estas creencias se mantengan se justifique con las ventajas que suponen para los hombres (Cubillas et al., 2016).

El hecho de que quienes cursan estudios de Ciencias de la educación presenten menos creencias y actitudes sexistas probablemente se vincula con que el que la población femenina es claramente mayoritaria en estas titulaciones. Tal y como señala la UNESCO (2022) se mantiene el sesgo de humanidades, a la vez que el porcentaje de mujeres estudiantes de Ciencias (tanto puras como técnicas y tecnológicas) sigue siendo significativamente inferior al de los varones. Así

mismo, las mujeres mantienen su infrarrepresentación en sectores emergentes como, por ejemplo, la inteligencia artificial (Borrowman y Klasen, 2020).

A pesar de los planes y protocolos desarrollados en las universidades, las políticas, culturas y prácticas deberían revisarse con respecto a la igualdad de género. Es necesario implementar en los distintos estudios, en sus planes y proyectos educativos, medidas y experiencias para la visibilidad de las barreras, así como en su afrontamiento y mejora de la inclusión y vida de calidad de sus personas (Ávila & Marín-Palacios, 2022; Rodríguez-del-Pino, 2019). Abordar los roles de género en las aulas universitarias de manera transversal, aplicar la perspectiva de género en la planificación de las asignaturas y en la estructura curricular de los programas de estudios también se vuelve primordial, prestando especial atención a aquellas carreras más masculinizadas y que muestran mayor nivel de estereotipos de género (Espinoza & Albornoz, 2023).

Determinar actitudes igualitarias y sexistas discriminándolas y diferenciándolas en el ámbito de los géneros significa comprender que para el cambio se necesita de todos los elementos implicados en la educación universitaria y emprender acciones que faciliten estos procesos de cambio. La escasez de mujeres en el gobierno de las universidades es una de las razones por las que permanece el sesgo de género (Díaz-Fernández et al., 2017; Fernández, 2019; Montes & Gallego, 2017), como también lo son el que los estudios de género no se han integrado de forma normalizada (Pastor-Gosálbez et al., 2020) y el que las disciplinas siguen manteniendo una visión androcéntrica del conocimiento (Ballarín, 2015; Nuño & Álvarez, 2027). Las actitudes sexistas, más o menos visibles, más o menos ocultas, persisten en nuestras universidades, dificultando el acceso igualitario entre hombres y mujeres (León y Aizpurúa, 2020). La universidad, a través de sus planes de estudio y procesos educativos, debe asegurar los procesos y los cambios de formación en las actitudes de sus miembros, facilitando así la vida en inclusión y con calidad de todas las personas en su comunidad.

Pensar en la inclusión en educación superior lleva inherente el instaurar como objetivo fundamental la generación de oportunidades de acceso, progreso, rendimiento y egreso universitario para todas y todos, esquivando aquellas posibles barreras del camino que obstaculicen la plena participación. Estos procesos de cambio han de dirigirse a todas y cada una de las personas facilitando posibilidades y oportunidades en la diversidad, asegurando su respeto y convivencia (Márquez & Sandoval, 2019). La verdadera clave de una educación inclusiva y transformadora supone, necesariamente, pensar en el estudiantado como un colectivo heterogéneo y diverso (Araujo & Vélez, 2022). Solo de esta

forma se conseguirá que las personas sean agentes activos y protagonistas de los procesos que posibilitan actitudes en igualdad para todas ellas, facilitando la convivencia y la calidad de vida con la finalidad de la armonía, la paz y el desarrollo.

Sin duda se han realizado importantes esfuerzos de carácter internacional para fomentar el desarrollo de la educación inclusiva en su sentido más amplio, especialmente desde el movimiento Educación para Todos [EPT] (Messiou & Ainscow, 2021). En esta línea, en 2015 la comunidad internacional se adhirió al cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4), adquiriendo el compromiso de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades a lo largo de toda la vida para todos, planteándose como principales indicadores el asegurar la equidad y la inclusión dentro y a través de la educación, el abordaje de todas las formas de exclusión y marginalización, disparidad, vulnerabilidad e inequidad en el acceso, la participación, la retención y la compleción educacional, así como en los resultados educativos” (UNESCO, 2017). Sin negar que se han realizados avances, la ONU (2020) subraya que aún se está muy lejos de cumplir los objetivos planteados en la agenda 2030. En consecuencia, es el momento de seguir avanzando frente a los grandes desafíos que todavía tenemos que enfrentar y que ocurren tanto cuando se traspasa hacia dentro el umbral de la puerta de una universidad como cuando se traspasa hacia fuera, porque cambiar la universidad para hacerla más inclusiva conlleva, de necesidad, el cambio social.

Referencias bibliográficas.

- Aguaded-Ramírez, E.M. (2017). Análisis de la presencia de sexismo en alumnado universitario. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1). <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Acuña Kaldman, C., & Román, R. (2017). Juventud universitaria y desigualdad de género. Opinión de las y los tutores. *Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 22, 107-132.
- Araujo Silva, L., & Vélez Verdugo, C. (2022). El acompañamiento formativo como herramienta para el aprendizaje efectivo e incluyente: el Programa de Acompañamiento Integral y Educación Inclusiva, en Ibero International Higher Education [Iberonex] (eds.), *La inclusión en la educación superior* (pp. 8-17). Planeta Formación y Universidades.

- Ávila Rodríguez-de-Mier, B.; Marín-Palacios, C. (2022). Micromachismo, una asignatura pendiente en la universidad. *Aula de Encuentro*, 24(2), 96-119. <https://doi.org/10.17561/ae.v24n2.6543>
- Baber, K. M., & Tucker, C. J. (2006). The Social Roles Questionnaire: A new approach to measuring attitudes toward gender. *Sex Roles: A Journal of Research*, 54(7-8), 459–467. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9018-y>
- Ballarín Domingo, P. (2015). Los códigos de género en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 19-38. <https://doi.org/10.35362/rie680168>
- Bartual-Figueras, M.T., Turmo-Garuz, J. Sierra-Martínez, J., & Carbonell-Esteller, M. (2022). Percepciones de género y factores de influencia. Evidencia en estudiantes universitarios de Barcelona (España) y Cartagena de Indias (Colombia). *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 325-336. <https://doi.org/10.5209/rced.74349>
- Bian, L., Leslie, S. J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children’s interests. *Science*, 355, 389-391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Bonino, L. (2008). Micromachismos-el poder masculino en la pareja “moderna”. En J. A. Lozoya y J. C. Bedoya (Eds.). *Voces de Hombres por la Igualdad* (pp. 89-109). <https://cutt.ly/EY4moez>
- Borrowman, M., & Klasen, S. (2020). Drivers of Gendered Sectoral and Occupational Segregation in Developing Countries. *Feminist Economics*, 26(2), 62-94. <https://doi.org/10.1080/13545701.2019.1649708>
- Cobo Bedia, R. (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 249-258.
- Colás Bravo, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 151-166. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96661>
- Cubillas Rodríguez, M. J., Abril Valdez, E., Domínguez Ibáñez, S. E., Román Pérez, R., Hernández Montaña, A., & Zapata Salazar, J. (2016). Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 12 (2), 217-230.

- Díaz-Aguado, M. J. (2022). Adolescencia, sexismo y violencia contra las mujeres en España. Situación actual y evolución durante una década. *Revista de Estudios de Juventud*, 125, 11-32.
- Díaz-Fernández, M. C., Martínez-Torres, M. C., & López-Bonilla, J. M. (2017). Mujeres en órganos de gobierno universitarios. Nuevo contexto normativo y políticas de igualdad [Women at University top management levels. New legal context and equity plans]. *Convergencia*, 24(75), 107-131.
- Espinoza, A. M., & Albornoz, N. (2023). Sexismo en Educación Superior: ¿Cómo se Reproduce la Inequidad de Género en el contexto Universitario? [Sexism in Higher Education: How is Gender Inequality Reproduced in the University context?]. *Psykhé*, 32(1), 00101. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2021.35613>
- Esteban Ramiro, B., & Fernández Montaña, P. (2017). ¿Actitudes sexistas en jóvenes?: Exploración del sexismo ambivalente y neosexismo en población universitaria [Young people have sexist attitudes?: Exploration of ambivalent sexism and neosexism in University students]. *Femeris*, 2(2), 137-153. <https://doi.org/10.20318/femeris.2017.3762>
- Fernández, M. (2019). El acoso sexual en la universidad: del negacionismo al reconocimiento y a la resistencia. *Discursos del Sur*, 4, 63-78. <https://doi.org/10.15381/dds.v0i4.16997>
- García-Díaz, V., Lana-Pérez, A., Fernández-Feito, A., Bringas-Molleda, C., Rodríguez-Franco, L., & Rodríguez-Díaz, F. J. (2018). Actitudes sexistas y reconocimiento del maltrato en parejas jóvenes. *Atención Primaria*, 50(7), 398-405. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2017.04.001>
- García-Rojas, A. D., Calderón-Paz, N., Conde-Vélez, S., & Civila, S. (2023). Aceptación y tolerancia del sexismo entre el alumnado de Ciencias de la Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 415-426.
- García Pérez, R., Rebollo Catalán, M. A., Buzón García, O., González-Piñal, R., Barragán Sánchez, R., & Ruíz Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-232.
- Larruzea, N., Díaz-Iso, A., Velasco, E., & Cardeñoso, O. (2022). Discriminaciones de género autopercibidas por alumnado universitario de Educación.

- Escuchando sus voces. *RELIEVE*, 28(2), 1-18.
<http://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.24958>
- León, C.M., & Aizpurua, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género [Do sexist attitudes persist in college students? An analysis of its prevalence, predictors, and gender differences]. *Educación XX1*, 23(1), 275-296. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23629>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. BOE núm. 71, de 23 de marzo,
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>
- López-Francés, I., & Vázquez Verdera, V. (2014). La perspectiva de género y el papel de la universidad en el siglo XXI. *Tesi*, 15(4), 241-261.
- López-Francés, I., Viana-Orta, M.I., & Sánchez-Sánchez, B. (2016). La equidad de género en el ámbito universitario: ¿un reto resuelto? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 349-361.
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.211531>
- López-Gallego, L., Rovira Benítez, A., & Montes Maldonado, C. (2023). La denuncia como pedagogía feminista: el caso de la respuesta a la violencia en la Universidad de la República. *Educar*, 59(1), 33-48.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1586>
- Madolell Orellana, R., Gallardo Vigil, M. A., & Alemany Arrebola, I. (2020). Los estereotipos de género y actitudes sexistas de los estudiantes universitarios en un contexto multicultural. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 284-303. <http://hdl.handle.net/10481/60685>
- Márquez Vázquez, C., & Sandoval Mena, M. (2019). Claves para promover la inclusión en la educación superior. En C. Márquez Vázquez (coord.) *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas?: de la retórica a los hechos* (pp. 45-60). Dykinson.
- Martínez-Redondo, P., & Arostegui Santamaría, E. (2021). *Situación en España de la violencia de género y el abuso de sustancias. Revisión de la evidencia y propuestas para el abordaje conjunto de la violencia de género y el abuso de sustancias en los servicios de atención*. Ministerio de Sanidad. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.

- Merma-Molina, Gl., Gavilán. Martín, D., Molina Motos, D., & Urrea-Solano, M. (2021). El impacto de los roles de género en las actitudes sexistas del colectivo adolescente en el ámbito escolar [The impact of gender roles on the sexist attitudes of adolescents in the school environment]. *Bordón* 73(2), 113-131.
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2021). Inclusive Inquiry: An Innovative Approach for Promoting Inclusion in Schools. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 23-37. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200023>
- Montes López, E. & Gallego Morón, N. (2017). La segregación ocupacional del profesorado femenino en la universidad española. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(74), 214-236.
- Montes-López, E., & Groves, T. (2019). Micro-machismo and discrimination in academia: The violation of the right to equality in university. *Culture & History Digital Journal*, 8(1): e010. <https://doi.org/10.3989/chdj.2019.010>
- Nuño Gómez, L., & Álvarez Conde, E. (2017). Androcentrismo académico: la ficción de un conocimiento neutral. *Feminismo/s*, 29, 279-297. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2017.29.11>
- Rodríguez-del-Pino, J. A. (2019). A Farewell to the Iberian Spanish Macho? An Analysis of Masculinity in Spain. Conversations with Experts. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 118, 5-24. <https://doi.org/10.4000/rccs.8398>
- Naciones Unidas [ONU]. (2020). *The Sustainable Development Goals Report 2020*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020.pdf>
- Naciones Unidas [ONU], (2021). *Ending Violence against Women and Girls*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ending-violence-against-women-and-girls/>
- UNESCO. 2017. *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*. Agenda Mundial de Educación 2030. París: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2022). *Global education monitoring report 2022: gender report, deepening the debate on those still left behind*. United Nations Educational,

Scientific and Cultural Organization.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381329>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024). *68ª Sesión de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer*. <https://www.unwomen.org/es/como-trabajamos/comision-de-la-condicion-juridica-y-social-de-la-mujer>

Ortiz Miralles, L. (2018). Actitudes sexistas en los jóvenes universitarios: influencia del contexto familiar y de pareja. *Documentos de Trabajo Social*, 61, 25-44. https://www.trabajosocialmalaga.org/wp-content/uploads/2019/11/61_2.pdf

Pastor-Gosálbez, I., Acosta-Sarmiento, A., Torres-Coronas, T. & Calvo-Merino, M. (2020). Los planes de igualdad en las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro. *Educación XX1*, 23(1), 147-172. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23873>

Villar Varela, M., Méndez-Lois, M. J., Barreiro Fernández, F., & Permuy Martínez, A. (2023). Pedagogías feministas en la universidad, ¿realidad o utopía? Un análisis de la formación de las profesionales y los profesionales del ámbito educativo. *Educar*, 59(1), 49-64. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1571>

Introducción a la Arquitectura: mucho más que construir

Elisa Bailliet. Universidad Rey Juan Carlos
Marlix Pérez González. Universidad Rey Juan Carlos

1. Introducción.

En el marco del Programa Educativo de la Comunidad de Madrid, en el seno de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) y del Grado de Fundamentos de la Arquitectura, se propuso exponer a los estudiantes de secundaria el campo de acción de la arquitectura y, en particular, de los arquitectos/as; las múltiples perspectivas que vertebran la disciplina, la confluencia de la práctica profesional con otros aspectos que influyen en la calidad de vida de la ciudadanía a diversas escalas, así como, la existencia de una parte poco conocida por la población en general, la investigación.

El objetivo implícito ha consistido en dar a conocer la amplitud de vertientes que tiene la arquitectura, las diversas áreas de conocimiento que implica y las posibilidades de interacción con escalas y tipologías arquitectónicas, en un intento por desarticular la visión arraigada y minimalista que se tiene del arquitecto/a como mero constructor de viviendas.

2. Motivaciones.

A través de los estudios realizados por García, O, Pérez, R. y Miranda, A. (2018), sobre las principales motivaciones para transferir conocimiento, basados en entrevistas a especialistas de distintas áreas, adscritos a varias universidades, concluyen que son tres los motivos básicos: "1) la implementación del conocimiento científico en situaciones reales, 2) la generación y el desarrollo de ideas con potencial para convertirse en innovaciones, y 3) la necesidad de ayudar a diversos sectores de la sociedad a solucionar sus problemáticas cotidianas y a cubrir sus demandas esenciales." Y, en estas razones justifican el desarrollo de la experiencia realizada.

Este hecho se concatena con los aspectos desarrollados por la teoría cognitiva de Jerome Bruner, (Bruner, 1972; en: García Doncel, 2013), según la cual, la activación cognitiva parte de la base del conocimiento previo que se tiene sobre una determinada cuestión, para la incorporación de nuevos datos que nutren o complementan el inicial. Esa transformación del conocimiento se potencia a través de acciones interactivas. Y, en línea con esta consideración, la actividad se desarrolla a partir de un conocimiento básico, alimentado por estímulos visuales

(mapamundi y las fotografías de construcciones históricas y modernas), que intentan activar la deducción del estudiante y la vinculación de conceptos conocidos con datos novedosos, sobre patrimonio y sostenibilidad.

3. Metodología.

3.1. Avance metodológico.

La metodología empleada alude a la manera en la que se activa la adquisición de conocimiento, acudiendo a la búsqueda de información latente o conocimiento previo (en línea con la transferencia no específica definida por Haskel²², (2001), para hilvanar información inespecífica, superficial e inconclusa (como es el conocimiento de historia, geografía o física), con la adquisición de conocimiento dirigido y consciente (datos relacionados con la construcción y su vinculación con la geografía o la climatología).

Apoiados en la idea descrita por Schwartz y Bransford (1998), según la cual cuando se cuenta a estudiantes sin preparación previa cierta información, éstos tienden a tratar la información como datos a memorizar y no como herramientas para percibir o pensar²³, la actividad fue organizada con una fase inicial teórica, seguida de una fase participativa.

En esta primera fase teórica, se expone la información básica, que permita al grupo concentrar la atención sobre una perspectiva; la arquitectura, el patrimonio y la sostenibilidad, según corresponda a la sesión. Esta etapa, a modo de píldora de conocimiento, introduce las fases participativas a través de una exposición fundamentalmente visual.

La consecución temática estructura las sesiones en torno a un mapamundi impreso, que sirve de nexo de la actividad y que permite visualizar los conceptos constructivos, materiales, formales y estructurales de la arquitectura en relación con la geografía, el clima y las culturales.

3.2. Herramientas para el análisis de resultados.

Con el fin de recopilar la información de la actividad, y valorar cuantitativamente aspectos vinculados con el conocimiento previo de la arquitectura y la profesión, se han elaborado tres cuestionarios como instrumentos de investigación. Los

²² Haskel, Haskell, R. E. (2001). *Transfer of Learning: Cognition, Instruction and Reasoning*. San Diego, CA: Academic Press. Extraído de: Touriñán López, J. M. (2019). La transferencia de conocimiento como proceso: de la universidad al sector educativo. Una mirada desde la pedagogía.

²³ Schwartz, D. L., & Bransford, J. D. (1998). A time for telling. *Cognition and instruction*, 475-522. Pag. 477

cuestionarios se han organizado según los bloques tratados, con preguntas con opciones múltiples que han permitido valorar el nivel de conocimiento inicial de cada línea (arquitectura, patrimonio y sostenibilidad), así como, obtener una evaluación general de la actividad y recopilación de observaciones, de cara a las actividades futuras.

El primer cuestionario, compuesto por variables dicotómicas y politómicas, y realizado al inicio de la actividad, permite establecer el grado de conocimiento previo de los estudiantes sobre cuestiones generales. Organizado en tres bloques, el primero permite sondear consideraciones generales sobre la arquitectura y el rol del arquitecto. Se incluye un segundo bloque sobre la actividad, para constatar el interés real sobre una posible proyección profesional, así como, las expectativas sobre la actividad. El último bloque de preguntas avanza sobre cuestiones genéricas del Patrimonio (interés, reconocimiento, etc.).

El segundo cuestionario, también integrado por variables dicotómicas y politómicas, permite evaluar el conocimiento previo que tienen los alumnos sobre sostenibilidad y eficiencia energética, un área tratada en la tercera jornada.

El tercer cuestionario, compuesto por preguntas en donde se utiliza una escala Likert, se ha planteado como evaluación de la actividad, haciendo énfasis en la metodología, el tiempo empleado, así como, el posible cambio de percepción con respecto a los temas tratados.

3.3. Ficha técnica del estudio.

- Fecha de realización de trabajo de campo: 18 al 20 de abril de 2023
- Tipo de instrumento: cuestionarios
- Número de individuos: 56
- Universo de la muestra: Estudiantes de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de 27 Institutos de la Comunidad de Madrid
- Universo: 56 estudiantes
- Muestra: 56 estudiantes
- Grado de error muestral: 0
- Perfil de la muestra: 61%, mujeres y 39%, hombres. Edades comprendidas entre 15 y 16 años.

4. Transferencia.

Según García, O, Pérez, R. y Miranda, A. (2018), las oficinas de transferencia de tecnología están asociadas, mayoritariamente, a parques científicos y tecnológicos y/o centros de investigación. Sin embargo, muchas universidades cuentan con su propia oficina de transferencia de tecnología, aunque esto

también puede variar según el país. Por ejemplo, mientras la Universidad de México carece de este servicio, por cuestiones legislativas, la Universidad de Oxford ofrece el servicio de evaluación de tecnología a nivel internacional. Bastante similar es la Universidad de Israel y la Universidad de Barcelona, que evalúan la tecnología que sirve de incubadora y luego la transfieren mediante comercialización. La URJC cuenta, además de con el Vicerrectorado de Investigación, Innovación y Transferencia, con el Centro para de Innovación, Transferencia de tecnología y del conocimiento, que tiene como objetivo contribuir al desarrollo productivo y el bienestar social, transfiriendo conocimiento y tecnología, y colaborando con sectores productivos e instituciones públicas o privadas, en el ámbito nacional e internacional. Cuenta con un Catálogo de ofertas tecnológicas y varias Cátedras de investigación en diferentes áreas, así como una incubadora de empresas.

Por otro lado, la tercera misión de la Universidad, planteada por Bueno Campos E. y Casani Fernández De Navarrete F. (2007), "...como agente de transferencia del conocimiento que atesora, concretando su capacidad potencial de innovación, de emprendimiento, a la vez que de compromiso social con el territorio o entorno en el que actúa e influye...", está basada en el trabajo conjunto de la triada conformada por los nodos; Educación superior, Investigación e Innovación; y por los ejes, Formación de la cultura científica, Transferencia del conocimiento y Emprendimiento, innovación y cooperación social, todos estos en pro de la sociedad del conocimiento.



Fig. 1, Esquema de los tres ejes base de la tercera misión de la Universidad (Fuente: Elaboración propia en base a: Comisión Europea – Jainez Potocnik (2005b) y Bueno (2006b)).

La transferencia de conocimiento Universidad – Sociedad ha sido analizada desde múltiples perspectivas en las últimas décadas. A partir de la revisión bibliográfica

se constata que la transferencia de conocimiento y tecnología es una de las fortalezas, sin lugar a duda, de la Universidad española.

“El concepto de transferencia está ligado a la educación de forma natural, es la base de pedagogía”.

Tal y como afirmaban Guerrero y Urbano (2012), hace una década, la transferencia y emprendimiento ligado a la teoría económica, y centrada en la generación de patentes, spin-offs, o publicaciones²⁴, tenía una prevalencia “productiva” en el marco académico. En este sentido, se generaba una visión de transferencia a la sociedad lineal, en donde el objetivo se encontraba en el final del proceso educativo universitario y en la generación de emprendimiento desde la Universidad hacia la sociedad, involucrando a docentes y estudiantes, pero especialmente enfocado a los primeros y en su desarrollo investigador.

Sin embargo, otras líneas de transferencia analizadas abarcan áreas conectadas con distintos niveles de relación, como la innovación, el emprendimiento, el desarrollo, etc.

Sobre las distintas tipologías de transferencia -positiva, negativa o neutra (Úbeda, 2013)-, y sus niveles (Haskel, 2001, pág. 29-30), Touriñán López (2019)²⁵ realiza un exhaustivo análisis de evolución y de situación de la transferencia de conocimiento como proceso. En este estudio, Touriñán define cinco ejes estratégicos que afectan a la innovación pero que están relacionados con los distintos niveles de relación, en especial en aquel definido por el Sistema conocimiento-educación innovación, que está vinculado a los procesos de cambio y a la escuela²⁶, y con el que la actividad desarrollada encuentra su mayor punto de conexión.

Es, justamente en el ámbito universitario, en el que la actividad se desarrolla, donde la CRUE define cuatro bloques a analizar el reconocimiento del Personal Docente e Investigador, en el documento “Transferencia del Conocimiento.

²⁴ Guerrero, M. y Urbano, D.. Transferencia de conocimiento y tecnología: Mejores prácticas en las universidades emprendedoras españolas. Gest. polít. pública [online]. 2012, vol.21, n.1, pp.107-139. ISSN 1405-1079.

²⁵ Touriñán López, J. M. (2019). La transferencia de conocimiento como proceso: de la universidad al sector educativo. Una mirada desde la pedagogía. En: Boletín Redipe, ISSN-e 2256-1536, Vol. 8, Nº. 3, 2019 (Ejemplar dedicado a: Management, leadership, quality, educational inclusion and knowledge transfer), págs. 19-65.

²⁶Touriñán López. (2019). Op. Cit. Pág. 41.

Nuevo modelo para su prestigio e impulso”²⁷. Y, en consonancia con ello, la actividad realizada podría considerarse ligada al bloque que reconoce las acciones para “Transferir generando valor social”, interesado en “aquellas actividades que redundan en el beneficio de la sociedad civil y en sus grupos de interés”, tal y como lo define el mencionado informe. En especial, en un momento en el que es necesario contribuir al fomento de las vocaciones STEM.

En el caso concreto que se expone, el proceso de transferencia intenta incrementar el conocimiento básico del estudiante de secundaria de una disciplina de interés, la arquitectura, respondiendo a una motivación inicial en la elección de futuros estudios de Grado. Es por ello, que este proceso de transferencia aporta al público objetivo información válida que sirva como herramienta en el proceso de decisión de sus estudios futuros.

Si la transferencia entre Universidad - Empresa ya es compleja, la transferencia entre Universidad - Sociedad, no lo es menos. Sin embargo, en España, concretamente en Madrid, en los últimos años se viene enfatizando cada vez más en llevar la investigación a la sociedad, incluso abarcando distintas áreas, a través de diversos eventos, como; la semana de la ciencia, la noche europea de los investigadores, Pint of Science, el día de la mujer y la niña en la ciencia, etc. En línea con estas iniciativas, desde el curso 2008-2009, la Consejería de Educación ha puesto en marcha el programa 4ºESO + Empresa. Este programa, con carácter de actividad complementaria, se desarrolla voluntariamente para acercar el sistema educativo y el mundo laboral. Estas estancias educativas en empresas e instituciones facilitan que los jóvenes estén mejor preparados para tomar decisiones sobre su futuro académico y profesional, motivándoles y dotándoles de las destrezas necesarias para enfrentar este punto de inflexión en sus vidas.

Estructura de las sesiones/ Programación de las sesiones / Organización de las sesiones

Condensar el contenido de la historia y las diversas ramas de la arquitectura en tres jornadas, ha sido sin dudas, un desafío. Para ello, la actividad se planteó como un proceso que permitiera generar una visión completa basada en la superposición de imágenes fotográficas, herramienta muy utilizada en arquitectura.

²⁷ AA.VV. (2018). Transferencia del Conocimiento. Nuevo modelo para su prestigio e impulso. Coord. Salustiano Mato de la Iglesia. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Pág. 6.

Tal y como se ha comentado anteriormente, la metodología de las actividades se ha basado en la alternancia de introducciones teóricas básicas, a modo de píldoras de información, y actividades prácticas basadas en el concepto de procesamiento de la información, descrito por Pozo (2006), como la identificación de tipologías arquitectónicas, la ubicación geográfica en el Mapamundi, a partir de la caracterización material y constructiva, y los condicionantes ambientales. Esta alternancia, de teoría y actividad, dinamiza las sesiones a partir de la participación grupal e individual.



Fig. 2. Esquema de desarrollo de las actividades. Fuente: elaboración propia.

Asimismo, se insertaron elementos de color para cada temática, de modo que al final de las tres jornadas se visualizaran y vincularan, con código de color, las tres temáticas. La estructura y metodología utilizada para conducir las actividades se basó en la consecución temática, similar durante los tres días. Aunque cada jornada se adaptaba al tema específico, la estructura comenzaba con una clase magistral de 45- 50 min, a la que le sucede, durante el tiempo restante, la realización de una actividad práctica, en la se usaba como hilo conductor un mapamundi impreso. La actividad propuesta consistía en la geolocalización de imágenes dadas, a la que luego se le incorporaba el elemento de color según el atributo vinculado a éstas (arquitectura, patrimonio o sostenibilidad).

En la primera sesión, y de modo introductorio, se planteó un módulo genérico con conceptos relacionados con la historia de la arquitectura, de construcción popular y/o construcción vernácula, vinculando la relación entre los materiales constructivos y el entorno donde se construye. En esta sesión la intención era contestar preguntas genéricas, como ¿Qué es la arquitectura?... ¿Qué hace un

arquitecto?... ¿Cómo se construyó antiguamente?... ¿Con qué materiales se construyeron años atrás?... Para lo que se utilizaron imágenes de edificaciones arquitectónicas tradicionales, por ejemplo, viviendas construidas con paja y la envolvente de paja.

En una segunda sesión, y desde una base teórica con apoyo visual, se dirigió la actividad hacia el concepto de patrimonio cultural, material e inmaterial, su definición y significado cultural, su investigación y la intervención de recuperación de edificios existentes, como ejemplo de las oportunidades de la profesión del arquitecto/a. En esta sesión la intención fue contestar preguntas sobre el tema ¿Qué es el patrimonio?... ¿Qué relación tiene con la actuación de un arquitecto?... ¿Qué relación tiene con la arquitectura?... Para ello, se utilizaron imágenes arquitectónicas representativas del patrimonio como, por ejemplo, el Coliseo Romano o la Mezquita-Catedral de Córdoba, para el patrimonio material y, la paella o la Semana Santa, para el patrimonio inmaterial.

Con la tercera y última sesión culminaron las actividades a través de la concientización sobre cómo las estrategias pasivas influyen en la calidad ambiental de un espacio, exponiendo la vinculación entre éstas, con la innovación tecnológica, constructiva, funcional, etc., existente hoy en día en el área de arquitectura; y cómo ambas áreas (estrategias pasivas + innovación tecnológica) se han unificado para generar lo que, en la actualidad, se certifican como edificaciones energéticamente eficientes. En esta sesión la intención fue contestar preguntas como ¿Qué es la eficiencia energética?... ¿Cómo se construye hoy?... ¿Qué relación tiene con la arquitectura tradicional, la de hoy y la del futuro?... Nuevamente se utilizaron imágenes arquitectónicas, pero esta vez de edificaciones representativas del área de sostenibilidad y eficiencia energética, reconocidas con etiquetas internacionales. En esta sesión, además de la geolocalización de las imágenes, se proyectaron videos de cómo funcionan algunas de estas edificaciones, por ejemplo, The Edge, el edificio de oficinas más inteligente del mundo.

**Arquitectura
Sesión 1**



**Patrimonio
Sesión 2**



**Eficiencia Energética
Sesión 3**



Leyenda: ● Arquitectura ● Patrimonio ● Eficiencia Energética

Fig. 3, Proceso constructivo del Mapa en las tres sesiones.

Como resultado de las tareas realizadas, se ha generado un mapamundi que permite, a través de la superposición de imágenes arquitectónicas y capas temáticas, conformar una visión global sobre la arquitectura, histórica y contemporánea, así como, la coincidencia de conceptos como el patrimonio cultural, material e inmaterial, la sostenibilidad y la eficiencia energética.

5. Resultados.

Con el objetivo de verificar la hipótesis inicial, sobre la limitación de conocimiento en relación con la complejidad y las posibilidades de la arquitectura, se realizaron encuestas en cada sesión para valorar el cambio de percepción, antes y después, de los conceptos tratados.

Los resultados obtenidos son coherentes con la hipótesis inicial en relación con la concepción general de que la arquitectura involucra áreas de conocimiento diversas, aunque ésta no se traslada, de forma directa, a cuestiones concretas como la vinculación con el patrimonio, pero sí con el conocimiento inicial sobre la eficiencia energética en la edificación.

El resultado de la primera encuesta ratifica la hipótesis inicial que ha motivado la actividad, la necesidad de evidenciar la diversidad en el campo de aplicación de la arquitectura y en la actividad profesional de los arquitectos.

El 66% de los encuestados reconoce en la arquitectura aspectos relacionadas con el arte, la construcción, la tecnología, la innovación, así como, el dibujo y las maquetas. Una de las cuestiones a destacar es que el 19,7%, identifica la arquitectura como la realización de dibujos, planimetrías y maquetas siendo éstos los instrumentos de los que se vale el arquitecto para transmitir la idea de proyecto y ejecución de una determinada obra. Esta consideración es coherente con el hecho de que el 25% de los encuestados reconoce el dibujo como trabajo del arquitecto, seguido por la construcción y el proyecto, con el 14%, respectivamente. Y, sólo el 7% identifica la investigación como actividad del arquitecto.

En cuanto a la motivación para inscribirse en el taller, el 59% de los asistentes reconoce haberse interesado por la actividad debido al interés inicial, preconcebido, de estudiar arquitectura. Sin embargo, el 80% considera que la realización del taller puede ayudarles en la decisión de cursar los estudios de Fundamentos de la Arquitectura.

En relación con el conocimiento inicial sobre el Patrimonio, el 19,7% lo vinculan con los “museos” y los “edificios antiguos”, de forma conjunta. Sin embargo, el 73% de los encuestados reconoce la “Cultura” como concepto unitario patrimonial frente al 28,6% que la vincula con elementos singulares como los edificios antiguos.

En cuanto a la consideración de elementos más reseñables del patrimonio, el 26,8% reconoce la Plaza Mayor y el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía como elementos patrimoniales.

Asimismo, el 66% de los encuestados admite no conocer el Patrimonio Cultural de la Comunidad de Madrid.

En contraposición a esta situación, la segunda encuesta evidencia que el 75% de los encuestados tiene conocimiento previo sobre qué es la Sostenibilidad, y el 91% considera que la eficiencia energética es “producir y gastar la energía producida”, sin embargo, cuando se les pregunta si conocen algún edificio energéticamente eficiente, sólo el 18% responde afirmativamente. Por ende, se podría interpretar que esta situación responde al incremento de la difusión de información sobre ahorro energético, eficiencia energética y sostenibilidad en los últimos años, pero en menor medida sobre su influencia desde el punto de vista constructivo, en la arquitectura.

La tercera encuesta realizada, relativa a la valoración de la actividad, evidencia un elevado nivel de satisfacción con la metodología implementada (71,4%) y los conceptos tratados (55,4%), no así con el tiempo asignado a la actividad (34%), en convergencia con los comentarios recabados en el que un 21% de los encuestados indica que hubieran deseado que la actividad tuviera mayor duración.

Un 60,7% de los encuestados se encuentran satisfechos o muy satisfechos con la experiencia y la recomendarían a otros estudiantes de 4º de la ESO.

Un hecho llamativo es el alto porcentaje del ítem neutro (3 de la escala), en el 66,7% de los ítems (6 de 9). Esta situación es especialmente marcada en la pregunta relacionada con el alcance de las expectativas en donde la respuesta neutra de la escala de Likert es del 39,3%.

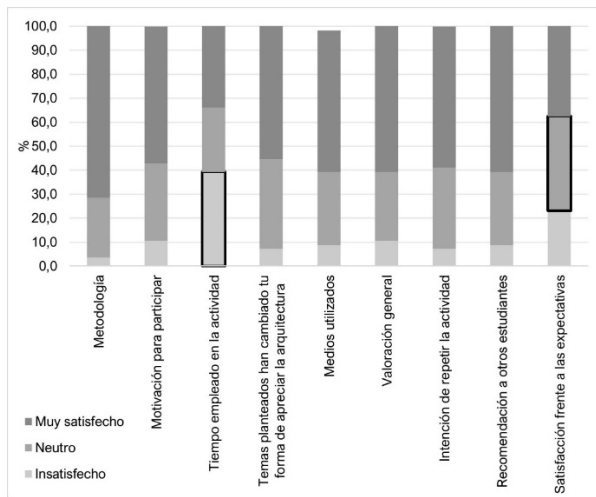


Fig. 4, Gráfico resumen de valoración de la actividad (tercera encuesta). Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones.

Las conclusiones alcanzadas a partir de las respuestas a los cuestionarios son coherentes con el interés suscitado, ya que en tan solo dos horas las inscripciones excedieron las plazas establecidas inicialmente.

De la información recabada a través de los cuestionarios, se infiere cierta confusión entre las herramientas propias de la profesión con sus competencias. En este sentido, se evidencia la necesidad de difundir, con líneas de actuaciones claras, las competencias propias de la disciplina.

Asimismo, se puede concluir que es necesario insistir en la difusión de la importancia de la investigación como medio de progreso en todos los ámbitos de desarrollo, del que la arquitectura no está exenta. Además, la existencia de líneas transversales de investigación en áreas afines a la arquitectura se plantea como una vertiente de evidente innovación.

El consenso recabado en relación con el impacto de la actividad en la toma de decisión sobre los estudios de grado que se realizarán ratifica que la implementación de programas como 4º ESO+empresa, implementados por la Comunidad de Madrid, a través de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, y el tipo de actividades desarrollado que se presenta en la presente comunicación, resultan fundamentales para estudiantes y centros/empresas. En especial en la arquitectura, y en aquellos estudios con cierto compromiso técnico, es imprescindible aportar información de alto valor que

transmita la diversidad y complejidades de la disciplina con el objetivo de maximizar el rendimiento de los futuros estudios de grado.

En cuanto a las áreas específicas tratadas durante las jornadas, se ha detectado que el conocimiento y reconocimiento del patrimonio cercano de la Comunidad de Madrid es una de las áreas de mejora. La confusión con respecto a los bienes que representan el Patrimonio Cultural de la región se contrapone con el conocimiento básico de la importancia de la sostenibilidad y las implicaciones reales que tiene la búsqueda de la eficiencia energética. Esta discrepancia podrá ser contrastada en la actividad que se llevará a cabo en el mes de marzo del presente año.

Así mismo puede considerarse que el elevado porcentaje de respuestas neutras ligadas al alcance de las expectativas (39,3%) puede relacionarse con el escaso conocimiento sobre el área tratada, y cierta confusión con las competencias y atribuciones de la arquitectura y de la profesión, puesta de manifiesto en las preguntas de la encuesta inicial.

Como reflexión final, de la repercusión alcanzada a través de las inscripciones a la actividad, del trabajo realizado por los estudiantes durante las sesiones y de los datos obtenidos a través de los cuestionarios, se puede inferir que, a pesar de que son muchos las estadísticas que sitúan a las vocaciones STEM en descenso progresivo, las perspectivas a futuro son alentadoras.

6. Agradecimientos.

Agradecemos, sinceramente, a los estudiantes de 4º de la ESO de los 27 Instituto de Educación Secundaria (IES) de la Comunidad de Madrid, así como al Programa de Orientación Preuniversitaria perteneciente al Servicio de Información y Orientación Universitaria, SIOU y la Subdirección de Estudiantes y Extensión Universitaria y Difusión de la Escuela de Ingeniería de Fuenlabrada, de la Universidad Rey Juan Carlos, por su apoyo en la organización de las actividades.

Referencias bibliográficas.

- AA.VV. (2018). Transferencia del Conocimiento. Nuevo modelo para su prestigio e impulso. Coord. Salustiano Mato de la Iglesia. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- Bueno Campos E. y Casani Fernández De Navarrete F. (2007). La Tercera Misión de la Universidad Enfoques e Indicadores Básicos para su Evaluación. *Economía industrial*, nº 366 (Issue dedicated to: THE TRANSFER OF R&D IN SPAIN, MAIN CHALLENGE FOR INNOVATION). Pages, 43-59.

- García Doncel, N. "Actividades pedagógicas centradas en la teoría cognitiva del procesamiento de la información y el uso de la estrategia mnemotécnica palabra clave ideas para el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje." Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, vol. 5, nº. 8, January-june, 2013, pp. 115-129. Instituto Tecnológico Metropolitano.
- García, O, Pérez, R. y Miranda, A. (2018). Los profesores-investigadores universitarios y sus motivaciones para transferir conocimiento. RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa, 20(3), Pages, 43-55. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1754>
- Guerrero, M. y Urbano, D. Transferencia de conocimiento y tecnología: Mejores prácticas en las universidades emprendedoras españolas. Gest. polít. Pública [online]. 2012, vol.21, n.1, Pages,107-139. ISSN 1405-1079.
- Schwartz, D. L., & Bransford, J. D. (1998). A time for telling. Cognition and instruction, Pages, 475-522.
- Touriñán López, J. M. (2019). La transferencia de conocimiento como proceso: de la universidad al sector educativo. Una mirada desde la pedagogía. At: Boletín Redipe, ISSN-e 2256-1536, Vol. 8, Nº. 3, 2019 (Issue dedicated to: Management, leadership, quality, educational inclusion, and knowledge transfer), Pages, 19-65.

Análisis de la interpretación del Patrimonio Natural en el ámbito escolar. El caso del Espacio Natural Protegido de Arinaga (Gran Canaria, España)

Daida Cáceres Cabrera. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Carolina Peña-Alonso. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Néstor Marrero-Rodríguez. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Ammisadday Rodríguez-Pérez. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Leví García-Romero. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. Introducción.

Teniendo en cuenta la creciente globalización que se está produciendo en los entornos costeros a nivel mundial, se considera altamente necesario poder frenar la pérdida de identidad cultural, natural y paisajística (Pérez-Hernández et al., 2020a, b). Una de las soluciones pasa por la formación adecuada y la divulgación de los valores existentes en los entornos locales, siendo de interés incluir proyectos educativos adecuados en los niveles de primaria. De este modo se garantizaría un mayor conocimiento y valoración del patrimonio en generaciones futuras.

En el ámbito legislativo, se observa que actualmente existen diversos decretos que unen la educación patrimonial con la educación primaria. Sin embargo, en referencia al patrimonio natural se expone la relevancia de la toma de consciencia del asiduo uso y aprovechamiento de los medios del territorio. Se debe facilitar que al alumnado amplíe actuaciones de práctica sostenible, conservación y mejora del patrimonio natural y cultural, atendiéndolo como un bien común. Asimismo, debe fomentar el compromiso y la propuesta de acciones originales y honestas que respondan a los retos naturales, sociales y culturales planteados (Real Decreto 157/2022 pp. 24416).

En este sentido, se plantean competencias específicas de los criterios de evaluación del primer ciclo de educación en España. Concretamente, la competencia específica 5, está estrechamente vinculada con el patrimonio natural, ya que expone: i) Reconocer las características, la organización y las propiedades de los elementos del medio natural, social y cultural a través de la indagación, utilizando las herramientas y procesos adecuados de forma pautada; ii) reconocer conexiones sencillas y directas entre diferentes elementos del medio natural, social y cultural por medio de la observación, la manipulación y la experimentación; mostrar actitudes de respeto ante el patrimonio natural y

cultural, reconociéndolo como un bien común. (Real Decreto 157/2022 pp. 24419).

En este contexto el objetivo del estudio es valorar el conocimiento y las preferencias de los estudiantes de quinto y sexto de primaria en un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de las islas Canarias, sobre su patrimonio natural más próximo.

2. Metodología.

2.1. Análisis científico-técnico del patrimonio natural de Arinaga.

La zona de estudio seleccionada es el espacio protegido del Monumento Natural de Arinaga y su entorno (Figura 1). Desde el punto de vista científico-técnico se han analizado los componentes vegetales, animales, geológicos y geomorfológicos de la zona de estudio, así como las figuras de protección que se localizan alrededor de esta. En este sentido, la zona de estudio incluye El Monumento Natural de Arinaga y tres Zonas de Especial de Conservación (ZEC) tanto marinas como terrestres.

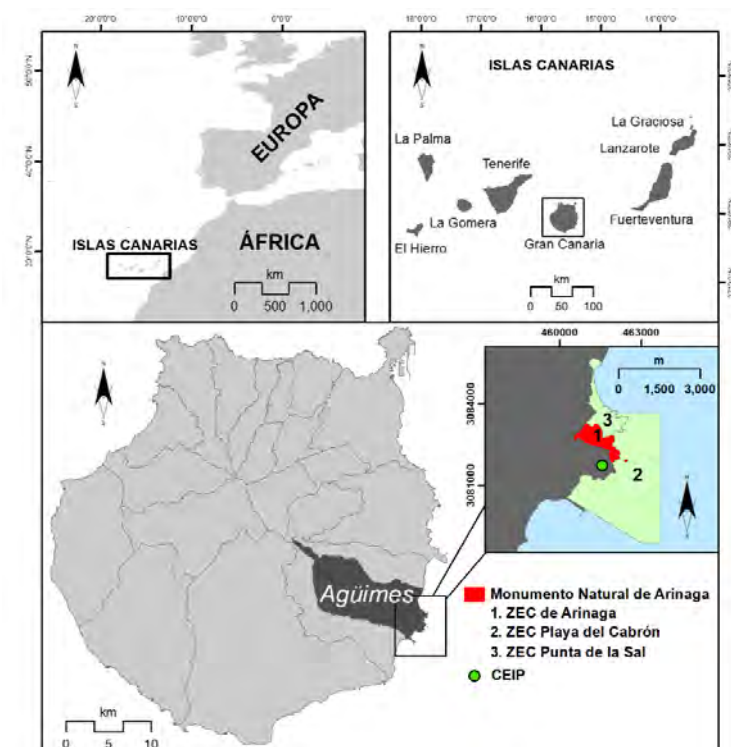


Figura 1. Mapa de localización de la zona de estudio, Monumento Natural de Arinaga, ZECs y localización del CEIP.

Las variables de estudio se basan en las desarrolladas por Peña-Alonso et al. (2018), las cuales se especifican a continuación con los criterios de valoración asociados (tabla 1). El sistema de indicadores asociado hace alusión a los criterios de evaluación utilizadas para valorar el patrimonio natural del área de estudio. En este caso cada variable está vinculada con un valor que va desde el 0 hasta el 4, lo que significa que 0 es indicativo de bajo valor del patrimonio natural y 4 indica un alto valor del patrimonio natural.

Valor natural	Bajo valor patrimonial			Alto valor patrimonial	
	0	1	2	3	4
Puntos de interés geológico	Baja representación	-	Representación media	-	Representación alta
Geodiversidad	≤4	-	5-7	-	≥8
Artículos científicos sobre geología	0	Local	-	Nacional	Internacional
Interés didáctico/turístico	No hay interés	Paneles informativos	-	Guías didácticas	Centro de interpretación
Especies vegetales protegidas	0	1-2	-	3-5	>5
Especies animales protegidas	0	1-2	3-5	6-10	>10
Figuras de protección	0	-	1	-	>1

Tabla 1. Criterios de evaluación del sistema de indicadores patrimoniales. Fuente: Peña-Alonso et al., 2018.

El valor otorgado a cada variable se obtuvo de diversas fuentes. En primer lugar, en relación a la geología y la geomorfología existen varias variables relacionadas. Para el cálculo final de Arinaga, como punto de interés geológico-geomorfológico (variable 1), fue necesario el cálculo previo de las variables 2, 3 y 4, relativas a la geodiversidad de la zona, el interés científico y el interés didáctico/turístico de la misma. En el caso de la variable 2 (geodiversidad) se realizaron diversas consultas a la Infraestructura de Datos Espaciales de Canarias (idecanarias.es) en su apartado de caracterización del suelo, concretamente en el mapa geológico. A través del mapa se identificaron los materiales geológicos y las geoformas costeras de la zona, las cuales fueron contabilizadas.

Posteriormente, se realizó una búsqueda minuciosa de artículos científicos. Los artículos encontrados fueron clasificados en función de si se trataban de publicaciones locales, regionales, nacionales o internacionales. Por último, para valorar el interés didáctico/científico de la zona, desde el punto de vista, geológico-geomorfológico, se realizó una búsqueda extensiva sobre la existencia

de paneles informativos, guías didácticas y centros de interpretación en la zona. Para este caso, y con el fin de comprobar la validez de la información recopilada, se realizó una salida de campo el 14 abril de 2022.

En segundo lugar, en relación con la valoración de la flora se realizó el siguiente procedimiento.

- Búsqueda de especies de flora y fauna: las zonas seleccionadas del área de estudio contienen datos de notable relevancia vinculados con especies vegetales y animales. Con la finalidad de profundizar en estos datos, se ha realizado una exhaustiva búsqueda en la plataforma de Biota (Banco de Datos de Biodiversidad de Canarias). En dicha plataforma, se acudió al apartado de análisis territorial y dentro de él, se activaron las capas base de "zonas de especial conservación marina y terrestre" y en las capas preconfiguradas se activó la de especies protegidas.
- Recopilación de especies protegidas: una vez activadas las capas, se procedió a examinar de forma individual, todas aquellas cuadrículas que se situasen en las áreas protegidas, con la finalidad de clasificar a las especies protegidas tanto marina como terrestre y asignar un nombre común a su denominación científica ya aportada de forma previa, y su posterior selección para la creación de la presentación que se trabajaría con escolares.
- Identificar el nivel de protección de las especies vegetales y animales: para conocer el grado de protección de cada una de las especies identificadas se accedió al apartado de Centinela, dentro de este apartado, se buscó de manera individual y por su nombre científico las especies en cuestión, con la finalidad de conocer su nivel de protección dentro del Catálogo Nacional y en el Catálogo Canario.

Por último, fueron contabilizadas las figuras de protección de la zona de estudio. Las cuatro figuras de protección existentes son: Monumento Natural de Montaña de Arinaga, Zonas de Especial Conservación (ZEC) terrestres de Punta de la Sal y Arinaga, y ZEC marina de playa de Cabrón (Figura 1).

2.2. Evaluación de la percepción del patrimonio natural con escolares.

El centro seleccionado fue el colegio de educación Infantil y Primaria público CEIP Veinte de Enero, localizado en la costa del Municipio de Agüimes (Gran Canaria, España) (Figura 1). Este centro se caracteriza por ser de línea 2 (dos grupos por curso) y cuenta con un total de 37 docentes que dan clase a 520 estudiantes.

Los cursos elegidos para desarrollar los talleres fueron dos clases de quinto y dos clases de sexto de primaria. Con anterioridad se creó un proyecto en el que se plasma la zona de estudio seleccionada y el procedimiento que se llevará a cabo en las aulas del centro, especificando con detalle las actividades que se realizarán en las aulas con los estudiantes. Se adaptó el contenido teórico expuesto en el documento aportado con anterioridad, de forma práctica y didáctica.

Estos talleres se realizaron en cuatro jornadas (del 22 al 25 de marzo de 2021) que constaban de dos clases o sesiones por día (antes y después del descanso/recreo), siguiendo las referencias horarias dadas por el colegio (10:20 a 11:10 y 11:40 a 12:45).

La finalidad la primera sesión (antes del descanso) era crear un ambiente relajado entre los estudiantes del centro educativo, para ello se tomó como personaje central y guía de la actividad al Lagarto Gigante de Gran Canaria (*Gallotia Sthelini*), al que se le denominó "Tirma,".

En este primer taller se trabajó el análisis de las definiciones de patrimonio y sus dimensiones. Tras esta explicación se ofrece a cada estudiante una ficha sobre el patrimonio, el patrimonio natural y el patrimonio natural de Arinaga, donde se analizaron los conceptos asociados en cada caso.

En la segunda sesión (después del descanso), se repartieron veinte gomets por alumno en los cuales, cada uno de los alumnos debían plasmar su número de lista. El número de lista fue el dato que nos permitió vincular las opiniones de cada uno de los alumnos con su perfil social (nacionalidad, sexo, edad y el lugar de residencia). Los datos fueron facilitados por la dirección del centro con la finalidad de realizar el análisis estadístico posterior. En esta sesión se explicó las cuatro dimensiones del patrimonio: económica, estética, histórica y simbólica. Posteriormente se llevó a cabo la actividad: ¿Qué valor le dan al patrimonio? A través de ella se procedió a la valoración de cuatro paneles, uno por cada dimensión del patrimonio. En cada uno de ellos se integraban los diferentes elementos naturales (fauna, vegetación, geomorfología y geología), ubicados cada uno de ellos en las filas del panel, mientras, en las columnas se ubicaban los niveles de satisfacción a modo de escala Likert. La escala utilizada indica que de izquierda a derecha aumenta la importancia patrimonial de cada uno de los elementos valorados en cada dimensión (panel) del patrimonio natural. La selección de los elementos naturales incluidos en los paneles se realizó basada en el nivel de protección o la endemidad.

2.3. Análisis de los datos cuantitativos obtenidos.

Tras las sesiones realizadas con el alumnado, los datos sobre preferencias del patrimonio natural fueron recopilados y analizados. La muestra total recogida suma un total de 91 estudiantes entre ambos cursos (tabla 2).

CEIP Veinte de Enero		
Curso	Clase	Nº de alumnos/as
5º	A	20
5º	B	24
6º	A	23
6º	B	24
Total		91

Tabla 2: Muestra total de los alumnos/as de quinto y sexto de primaria del centro seleccionado.

Los datos obtenidos fueron analizados en el programa estadístico IBM SPSS Statistics 15.0. A cada variable se le asignó los datos de los estudiantes según su número de lista, nacionalidad, localidad, clase, fecha y las valoraciones obtenidas de cada estudiante en la segunda sesión. Posteriormente, con estos datos se analizó la percepción y la interpretación que tienen los alumnos/as de su patrimonio natural más próximo. Fueron realizados análisis de frecuencias, tablas cruzadas por tipología y dimensión del patrimonio analizado, y finalmente se realizó un análisis de correlación bivariada de Spearman con las opiniones de los escolares.

3. Resultados.

3.1. Análisis del preconcepto de patrimonio y patrimonio natural.

Según la Real Academia Española de la Lengua, un preconcepto es una idea preconcebida. En este apartado se expondrá aquellos preconceptos que los escolares tienen sobre el patrimonio y el patrimonio natural, obtenidos de la primera sesión.



Figura 2. Nube de palabras sobre el concepto de patrimonio.

En la nube de palabras superior (figura 2) se observa que el conjunto de términos posee distintos tamaños, lo que indica que si el tamaño es grande los estudiantes respondieron la primera pregunta de la ficha en reiteradas ocasiones. Los preconceptos destacados son: elemento natural (42%), bienes (30%), antigüedad (22%), herencia (14%), preservación (10%), seres vivos (10%), paisaje (8%), valor (8%), iglesia (8%), acontecimiento importante (6%), monumento natural (6%), política (4%), boda (2%), ciclo (2%) y lugar (2%).

A modo de resumen se observa que el conjunto de los estudiantes de quinto y sexto de primaria, relacionan el concepto de patrimonio con elementos naturales, bienes y herencia, el resto de las palabras tienen un porcentaje inferior. Cabe destacar que todas las palabras que se encuentran en un tamaño menor se repiten con la finalidad de rellenar los espacios vacíos de la nube.

En el caso concreto del patrimonio de tipo natural (figura 3) se aprecia que las palabras con mayor repercusión en la pregunta número dos son: plantas (34%), naturaleza (28%), animales (24%), monumento natural (22%), espacio protegido (20%), montaña (18%), especies protegidas (16%), antigüedad (12%), elemento natural (10%), playa (6%), proteger (6%), bien de interés (4%), paisaje (4%), peligro de extinción (2%), material (2%), sitio natural (2%), salinas (2%), cuevas (2%), mar (2%) e iglesia (2%).

A. Ranking Patrimonio Natural (N=136)		B. Ranking Patrimonio Natural de Arinaga (N=155)	
Elementos	Frecuencia	Elementos	Frecuencia
Animales	16	Playas de Arinaga	33
Protección	13	Montaña de Arinaga	16
Bosques	9	Animales	11
Montaña	9	Salinas	8
Antigüedad	7	Faro de Arinaga	5
Naturaleza	7	Plantas	5
Mar	6	Protección	5
Plantas	6	Bosques	4
Cuevas	4	Cuevas	4
Extinción	4	Piña de mar	4
Flores	4	Otros	<4
Simbología	4		
Valor estético	4		
Otros	<4		

3.3. Preferencias por tipo y dimensiones del patrimonio natural.

Los resultados expuestos sobre los tipos de patrimonio están basados en la selección de elementos naturales representativos de cada tipo de elemento del patrimonio natural del ámbito de estudio (vegetación, fauna, geología y geomorfología).

En la figura 3A se observa la importancia de las tipologías de patrimonio natural entre el estudiantado de quinto y sexto curso. Por un lado, se puede observar que de forma casi equivalente los estudiantes de quinto curso dan la misma relevancia a los distintos tipos de patrimonio estudiados, sin existir importantes diferencias entre ellos. Sin embargo, los alumnos/as de sexto curso, se decantan en primer lugar por elementos de tipo faunístico, en segundo lugar, por la geología del espacio, en tercer lugar, la vegetación, ya que durante la ponencia conocieron que determinadas especies vegetales están protegidas y por último la geomorfología un elemento prácticamente revocado por este segundo grupo.



Figura 3. A: Importancia de las tipologías de patrimonio natural en quinto y sexto curso. B: Importancia de las dimensiones del patrimonio en quinto y sexto curso.

En relación a las dimensiones del patrimonio se observa que los estudiantes de quinto de primaria le conceden a la dimensión histórica una notable relevancia, debido a la determinación de salvaguardar el patrimonio para que futuras generaciones lo conozcan, así como por los importantes recursos obtenidos en del patrimonio natural del entorno; seguida de la dimensión del valor estético ya que visualmente les resulta más atractiva; el valor simbólico puesto que los estudiantes se identifican con algunos de los elementos trabajados, y por último el valor económico, ya que según el elemento en cuestión realizarían o no algún tipo de inversión económica (figura 3B).

En referencia a los alumnos/as de sexto de primaria, se observa que la dimensión histórica la interpretan de forma paralela a los alumnos/as de quinto de primaria, seguida de la dimensión económica. Esto último se debe a que los estudiantes consultados realizarían una inversión económica destinada a la conservación y/o mantenimiento de los elementos seleccionados. El valor estético fue valorado con una importancia moderada y, por último, con respecto al valor simbólico, muchos alumnos no se sentían identificados con ninguno de los componentes mostrados.

3.4 Relación entre las tipologías y dimensiones del patrimonio.

Las correlaciones entre las tipologías de patrimonio natural (geología, geomorfología, vegetación y fauna) han permitido identificar una serie de patrones de comportamiento al analizarse por dimensión (histórica, estética, económica y simbólica).

De este modo, desde un punto de vista intra-dimensional en la dimensión estética (tabla 4) se observa solamente una correlación significativa entre la geomorfología y la fauna ($P < 0.05$). Aunque la correlación no sea elevada (0.340 sobre 1), la significancia nos indica, en la mayoría de los casos, cuando los

estudiantes valoraban positivamente la geomorfología también lo hacían con respecto a la fauna.

En el caso de la dimensión histórica (tabla 12) se identifican correlaciones moderadamente altas entre la vegetación, la geología y la geomorfología como patrimonio natural ($P < 0.01$). La dimensión histórica fue explicada desde dos puntos de vista: por un lado, la importancia de las actividades humanas y los procesos naturales históricos en el entorno; y, por otro lado, la necesidad que se conserven los elementos naturales del entorno de cara a las generaciones futuras.

En este sentido, los resultados muestran que los estudiantes daban un alto valor a la vegetación, geología y geomorfología y que entendieron las relaciones existentes entre estos. Una de las cuestiones que pueden integrar las diferentes tipologías de patrimonio en la dimensión histórica puede ser la existencia de hornos de cal donde la vegetación y la geología eran recursos indispensables para la obtención de la cal. Desde un punto de vista natural, la existencia de dunas móviles en el entorno, las cuales actualmente se tienen una actividad relíctica, llegando a considerarse totalmente paralizadas (Hernández-Cordero et al., 2019).

CORRELACIÓN DE SPEARMAN		VALOR SIMBÓLICO				VALOR HISTÓRICO				VALOR ESTÉTICO				VALOR ECONÓMICO				
		FAUNA	VEG	GEO MO	GE OL	FAUNA	VEG	GEO MO	GE OL	FAUNA	VEG	GEO MO	GE OL	FAUNA	VEG	GEO MO	GE OL	
VALOR SIMBÓLICO	FAUNA	Coefficiente de correlación	1	-,001	,340*	0,109	,384*	0,118	,347*	0,267	0,27	0,215	0,138	,335*	,503**	0,296	,398**	,411**
		Sig. (bilateral)	.	0,996	0,032	0,503	0,014	0,468	0,026	0,092	0,088	0,184	0,389	0,032	0,001	0,006	0,01	0,008
	VEG	Coefficiente de correlación	-,001	1	0,189	0,228	0,074	,493**	0,224	,358*	-0,09	0,276	-,0035	0,193	0,062	0,208	0,13	-,0135
		Sig. (bilateral)	0,996	.	0,244	0,158	0,651	0,001	0,16	0,022	0,574	0,085	0,829	0,226	0,704	0,008	0,419	0,408
	GEO MO	Coefficiente de correlación	,340*	0,189	1	0,235	0,011	0,135	,373*	0,185	,424**	0,106	,574**	0,235	0,048	0,218	,370*	0,009
		Sig. (bilateral)	0,032	0,244	.	0,135	0,945	0,401	0,015	0,24	0,005	0,317	0	0,133	0,767	0,171	0,016	0,956
	GEOL	Coefficiente de correlación	0,109	0,228	0,235	1	0,242	,359*	,425*	,357*	-0,018	0,301	0,075	,346*	-,012	0,186	0,303	0,277
		Sig. (bilateral)	0,503	0,158	0,135	.	0,123	0,021	0,005	0,02	0,91	0,056	0,637	0,025	0,455	0,244	0,052	0,008

VALOR HISTÓRICO	FAUNA	Coefficiente de correlación	,384*	0,074	0,011	0,242	1	,350*	,376*	0,108	0,262	,422**	-0,008	0,144	0,182	0,293	0,244	,424**
		Sig. (bilateral)	0,014	0,651	0,945	0,123	.	0,025	0,014	0,495	0,094	0,006	0,959	0,363	0,254	0,063	0,119	0,006
	VEG	Coefficiente de correlación	0,118	,493**	0,135	,359*	,350*	1	,606*	,523**	0,085	,410**	-0,111	0,198	0,139	,481**	0,274	0,218
		Sig. (bilateral)	0,468	0,001	0,401	0,021	0,025	.	0	0	0,59	0,008	0,482	0,209	0,388	0,001	0,079	0,17
	GEO MO	Coefficiente de correlación	,347*	0,224	,373*	,425**	,376*	,606**	1	,613**	0,074	0,042	0,15	0,156	0,105	0,279	,554**	,420**
		Sig. (bilateral)	0,026	0,106	0,015	0,005	0,014	0	.	0	0,638	0,794	0,336	0,317	0,506	0,073	0	0,006
	GEO L	Coefficiente de correlación	0,267	,358*	0,185	,357*	0,108	,523**	,613*	1	0,171	0,042	-0,104	,458**	0,016	,390*	,320*	0,177
		Sig. (bilateral)	0,092	0,022	0,24	0,02	0,495	0	0	.	0,272	0,791	0,508	0,002	0,92	0,011	0,036	0,262

Correlación altamente significativa. P>0,01

Correlación significativa. P>0,05

Tabla 4. Correlaciones de Spearman entre las tipologías patrimoniales evaluadas mediante el valor simbólico e histórico con el resto de las dimensiones del Patrimonio.

CORRELACIÓN DE SPEARMAN		VALOR SIMBÓLICO				VALOR HISTÓRICO				VALOR ESTÉTICO				VALOR ECONÓMICO					
		FAUNA	VEG	GEO MO	GEOL	FAUNA	VEG	GEO MO	GEOL	FAUNA	VEG	GEO MO	GEOL	FAUNA	VEG	GEO MO	GEOL		
VALOR HISTÓRICO	FAUNA	Coefficiente de correlación	0,27	-0,09	,424**	-0,018	0,262	0,085	0,074	0,171	1	0,224	0,277	,417**	0,274	0,276	0,277	0,187	
		Sig. (bilateral)	0,088	0,574	0,005	0,91	0,094	0,59	0,638	0,272	.	0,154	0,072	0,005	0,079	0,076	0,072	0,237	
	VEG	Coefficiente de correlación	0,215	0,276	0,16	0,301	,422**	,410**	0,042	0,042	0,224	1	0,187	,478**	0,199	,508**	0,092	-0,023	
		Sig. (bilateral)	0,184	0,085	0,317	0,056	0,006	0,008	0,794	0,791	0,154	.	0,236	0,001	0,212	0,014	0,564	0,885	
	GEO MO	Coefficiente de correlación	0,138	-0,035	,574**	0,075	-0,008	0,111	0,15	-0,104	0,277	0,187	1	0,146	0,09	0,056	0,291	0,087	
		Sig. (bilateral)	0,389	0,829	0	0,637	0,959	0,482	0,336	0,508	0,072	0,236	.	0,349	0,57	0,723	0,059	0,584	
	GEO L	Coefficiente de correlación	,335*	0,193	0,235	,346*	0,144	0,198	0,156	,458**	,417**	,478**	0,146	1	0,178	,366*	0,139	0,249	
		Sig. (bilateral)	0,032	0,226	0,133	0,025	0,036	0,309	0,317	0,002	0,005	0,001	0,349	.	0,258	0,017	0,037	0,111	
	VALOR	FAUNA	Coefficiente de correlación	,503**	0,062	0,048	-0,102	0,182	0,139	0,105	0,016	0,274	0,199	0,09	0,178	1	0,036	0,301	0,254
			Sig. (bilateral)	0,001	0,704	0,767	0,455	0,254	0,388	0,506	0,92	0,079	0,212	0,57	0,258	.	0,282	0,053	0,105
VEG		Coefficiente de correlación	0,296	0,208	0,218	0,186	0,293	,481**	0,279	,390*	0,276	,508**	0,056	,366*	0,036	1	0,179	0,066	

GEO MO	Sig. (bilateral)	0,068	0,171	0,244	0,063	0,001	0,073	0,011	0,076	0,001	0,723	0,017	0,822	0,256	0,688
	Coefficiente de correlación	,398**	,370*	0,303	0,244	0,274	,554**	,320*	0,277	0,092	0,291	0,139	0,301	0,179	,491**
GEO L	Sig. (bilateral)	0,0119	0,006	0,052	0,119	0,079	0	0,036	0,072	0,564	0,059	0,375	0,053	0,256	0,001
	Coefficiente de correlación	,411**	0,009	0,277	,424**	0,218	,420**	0,177	0,187	0,023	0,087	0,249	0,254	0,066	,491**
	Sig. (bilateral)	0,008	0,008	0,008	0,006	0,107	0,006	0,262	0,237	0,885	0,584	0,111	0,105	0,608	0,001

Correlación altamente significativa. $P > 0,01$

Correlación significativa. $P > 0,05$

Tabla 5. Correlaciones de Spearman entre las tipologías patrimoniales evaluadas mediante el valor estético y económico con el resto de las dimensiones del Patrimonio.

En cuanto a la dimensión estética (tabla 4), resulta de interés la elevada correlación existente entre la fauna y la vegetación con la geomorfología de la zona ($P > 0,01$). En este caso, los ejemplos que se expusieron en clase relacionados con estas tres tipologías de patrimonio natural resultaron altamente llamativas para el alumnado (Fauna: estrella de mar roja y lagarto gigante de Gran Canaria; Vegetación: Corazoncillo de Arinaga y Piña de mar; Geomorfología: rizolitos y dunas). Con ello, se puede decir que un acercamiento al alumnado mediante material gráfico específico ha influido notablemente en su valoración en esta dimensión del patrimonio, especialmente en la vinculación de los elementos bióticos con la geomorfología de la zona.

Por último, en relación con la dimensión económica (tabla 5), se han obtenido correlaciones altamente significativas entre la geología y la geomorfología ($P < 0,01$). Esto puede deberse a la vinculación natural de ambos elementos en relación con los recursos obtenidos en el territorio, tal y como sería el aprovechamiento de los hornos de cal, la extracción de arena o las remobilizaciones de áridos realizadas por el hombre que afectan a ambos elementos naturales.

A nivel inter-dimensional, destacan las correlaciones existentes entre el valor simbólico y estético con la geomorfología ($P < 0,01$), que se relaciona con la identidad del alumnado asociada al espacio costero de Arinaga, especialmente con relación a la montaña de Arinaga y su costa, incluyendo la playa del Cabrón, lugares que suelen transitar y que forman parte de su paisaje cotidiano. Por otro lado, destaca la relación entre el valor simbólico y económico ($P < 0,01$) vinculado a la fauna con la geología y geomorfología. En este caso los escolares tenían predisposición a que es conveniente una inversión económica para la conservación y mantenimiento de la fauna de la zona, llegando a comparar con

el Palmitos Park (parque de animales) como iniciativa de conservación. Del mismo modo, hablaban de la necesidad de conservar la geología y la geomorfología de la zona como elementos identitarios. Por último, destaca la vegetación como tipología de patrimonio que vincula el valor estético y económico ($P < 0.01$). Esta relación puede deberse a que los escolares consideraban necesaria una inversión por conservar la vegetación como un elemento estético de la zona, además de por sus funciones ecológicas en el lugar.

3.5. Comparación del valor científico-técnico y perceptual acerca del patrimonio natural de Arinaga.

En este apartado se pretende mostrar una comparativa donde se muestran de forma gráfica las diferencias entre el valor científico-técnico y la valoración del alumnado tras estudiar los datos obtenidos y analizándolos de forma minuciosa.

Los resultados obtenidos representan un valor elevado del patrimonio natural en la zona de estudio propuesta en Arinaga, superior a 0.75 (sobre 1) en todos los casos. De manera general, se observa que el valor científico-técnico es más elevado que el valor obtenido de las respuestas del alumnado. Este hecho implica que se pueden realizar mejoras en la enseñanza y aprendizaje por parte del alumnado en relación al patrimonio natural inmediato.

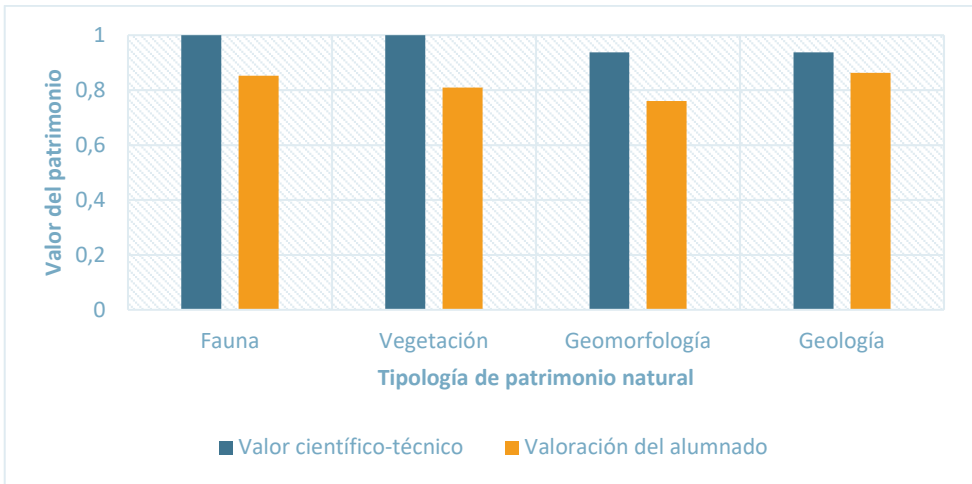


Figura 10: Diferencias entre el valor científico-técnico y la valoración realizada por el alumnado.

Los resultados muestran como el alumnado valora de manera similar la fauna y la geología, siendo aspectos atractivos para su mantenimiento, mientras que la vegetación y la geomorfología, sin obtener valores escasos, son menos valorados.

En el caso del valor científico-técnico, son los aspectos bióticos los que se relacionan con la valoración máxima, siendo los abióticos los menos importantes.

La comparación de ambos tipos de valoraciones hace reflexionar sobre la distancia que hay que suplir para que la percepción del alumnado y, por tanto, de las generaciones futuras, esté al nivel de la valoración a nivel científico-técnica. Si bien, se trata de dos puntos de vista diferentes, se pueden realizar mejoras en el aprendizaje y asimilación, por parte del alumnado, del valor del patrimonio natural del entorno, incluyendo nuevos recursos que refuercen los contenidos asociados. Dados los resultados, se debe hacer especial hincapié en la enseñanza de los elementos naturales vinculados a la fauna, vegetación y geomorfología, pues son los que muestran mayor distancia en los resultados finales obtenidos (conocimiento/preferencias del estudiantado vs. valor científico-técnico). Además, atendiendo a los apartados anteriores, analizados según las dimensiones patrimoniales, se deberá equilibrar el conocimiento en cada una de ellas, especialmente en las más deficientes.

4. Conclusiones.

Este trabajo ha permitido vincular aspectos relacionados con la formación geográfica y el patrimonio natural, realizando una aproximación metodológica que puede ser de utilidad para plantear mejoras de aprendizaje sobre el patrimonio en edades tempranas.

Los resultados muestran pequeñas lagunas en la valoración del alumnado con respecto a la valoración científico-técnica, así como diferencias en la asimilación y valoración de las dimensiones patrimoniales. Estas diferencias son de interés para invertir esfuerzos en las mejoras del aprendizaje del alumnado durante la primaria. Además, los resultados han permitido entender los patrones de comportamiento que tiene el alumnado entre los elementos y dimensiones que forman parte del patrimonio natural local.

El proceso metodológico es aplicable al estudio de escolares en otros tipos de patrimonio como el cultural e histórico y a diferentes escalas geográficas, por lo que puede resultar de interés para el refuerzo del conocimiento sobre el patrimonio en las generaciones futuras y, por tanto, tener repercusión en la ordenación del territorio.

No obstante, la aproximación metodológica defendida debe reforzarse con otros procedimientos que incluyan el estudio concreto del currículo asociado al patrimonio en primaria y, específicamente, en el centro en cuestión. A pesar de ello, sería interesante replicar el proceso metodológico en otros sectores como la

educación secundaria, obtener resultados sobre el patrimonio natural local de otros centros y realizar comparaciones entre los mismos para obtener una visión regional.

Agradecimientos.

Este trabajo es una aportación de los proyectos CSO2013-43256-R y CSO2016-79673-R (Plan Nacional de I+D+i, España) y PID2021-124888OB-I00 (Plan Nacional de I+D+i, España), cofinanciados con fondos FEDER y de la financiación recibida a través de la subvención directa SD-20/07 de ACIISI – Gobierno de Canarias concedida a la ULPGC (referencia de proyecto CEI2020-10). Agradecimiento a Gesplan S.A., y especialmente a Ramón Gallo (coordinador del proyecto MASDUNAS), por la colaboración en el intercambio de información incluida en este trabajo.

Néstor Marrero Rodríguez es contratado Postdoctoral (Programa Margarita Salas) financiado por el Ministerio de Universidades concedido por Orden UNI/501/2021 de 26 de mayo, así como financiado por los Fondos de la Unión Europea-Next Generation EU en el Instituto de Oceanografía y Cambio Global de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Leví García-Romero es beneficiario de un contrato Postdoctoral (APCR2022010005) del ACIISI (programa Catalina Ruiz) apoyado por el Fondo Social Europeo (FSE).

Referencias bibliográficas.

- Hernández-Cordero, A. I., Peña-Alonso, C., Hernández-Calvento, L., Ferrer-Valero, N., Santana-Cordero, A. M., García-Romero, L., & Espino, E. P. C. (2019). Aeolian sedimentary systems of the Canary Islands. In *The Spanish Coastal Systems* (pp. 699-725). Springer, Cham.
- Peña-Alonso, C., Pérez-Chacón, E., Hernández-Calvento, L., & Ariza, E. (2018). Assessment of scenic, natural and cultural heritage for sustainable management of tourist beaches. A case study of Gran Canaria island (Spain). *Land Use Policy*, 72, 35-45.
- Pérez-Hernández, E., Peña-Alonso, C., & Hernández-Calvento, L. (2020A). Assessing lost cultural heritage. A case study of the eastern coast of Las Palmas de Gran Canaria city (Spain). *Land Use Policy*, 96, 104697.
- Pérez-Hernández, E., Santana-Cordero, A. M., Hernández-Calvento, L., & Monteiro-Quintana, M. L. (2020B). Beach surface lost historically: The case of the eastern coast of Las Palmas de Gran Canaria (Canary Islands, Spain). *Ocean & Coastal Management*, 185, 105058.

Real Academia Española (2022). Malacología. Asociación de Academias de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/malacolog%C3%ADa> [Consultado: 22/07/2022]

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Madrid, 2 de marzo de 2022, num. 52 pp 24358 – 24504.

Leer un silent book en un aula de infantil

Celeste Lorenzo Barrera. Universidad CEU San Pablo

1. Introducción.

Había echado un par de ojeadas al libro que su hermana estaba leyendo, pero no tenía dibujos ni diálogos. “¿Y de qué sirve un libro sin dibujos ni diálogos?”, se preguntaba Alicia.

Así comienza uno de los clásicos de la literatura universal Alicia en el País de las Maravillas de Lewis Carrol. A lo largo de la vida seguro que en algún momento muchos de nosotros también nos formulamos esta misma pregunta, especialmente de pequeños, pero ¿por qué? En el mundo que nos rodea estamos acostumbrados a recibir información de todo tipo de manera constante, en gran medida propiciada por el uso de las nuevas tecnologías que transforman nuestro día a día en estímulos visuales. La cantidad de datos recibidos a través del sentido de la vista es mayor que nunca. De hecho, ahora más que nunca parece cierta esa afirmación de que una imagen vale más que mil palabras, Lartitegui (2014) afirma que “el mundo de la imagen nos habita y mientras nosotros no sabemos si sabemos operar con ella, ella opera con nosotros” (p. 22).

Si trasladamos todo esto al ámbito literario y académico, la pregunta sería si son los niños capaces de interpretar por si solos las ilustraciones sin ayuda de un texto. La idea de leer un cuento sin palabras (*silent book*) puede resultar extraño al principio, ya que no estamos acostumbrados a hacerlo. Tenemos la idea de este como una historia que puede ser contada sin necesidad incluso del ejemplar físico, es decir, sin tener a nuestro alcance las ilustraciones como apoyo, pero los *silent books*, sin perder la esencia de la narración le da una vuelta 180° a este concepto de cuento tradicional. La principal diferencia es que ahora las imágenes recogen al mismo tiempo el peso intrínseco del texto.

Estas características conforman una novedad para los niños por lo que puede resultar necesaria la existencia de la figura mediadora, encargada de interceder entre el cuento y los niños. ¿Será especialmente necesaria su presencia ante este tipo de libros? De ser así, ¿existe una notable mejoría en las participaciones de los niños después de un contacto continuado con los *silent books*?

Este trabajo, precisamente, quiere analizar ese contacto del alumnado de educación infantil con este tipo de libros. Para ello, para que la práctica no sea

estéril y esté basada en una base sólida, es necesario, en primer lugar, conocer bien que es un *silent book*, cuáles son sus características y que supone para un docente como mediador trabajar con ellos en el aula. En la segunda parte, se analizan los dos *silent books* utilizados en la intervención y se describen y analizan las respuestas del alumnado y de la mediadora ante una lectura conjunta de este tipo de libros.

2. Los *silent books*: origen y concepto.

En 2012, con la llegada masiva de inmigrantes y refugiados de África y Oriente Medio a la isla de Lampedusa, la *International Boards on Books for Young people* (de ahora en adelante IBBY²⁸) puso en marcha el proyecto *Silent Books, from the world to Lampedusa and back*. Este tuvo como principales objetivos la creación de una biblioteca destinada a los niños locales e inmigrantes, así como la creación de una colección de libros silentes al alcance de todos en términos de comprensión y disfrute sin importar el idioma (IBBY, 2016). En relación con esto último, IBBY justifica que el poder innato de las imágenes, es decir, el lenguaje visual, es una característica común al ser humano por lo que el mensaje de las historias es quien de traspasar cualquier frontera (2016).

Así, pues, este tipo de libros son relativamente recientes en la historia de la literatura infantil y juvenil y no existe entre los estudiosos y expertos un consenso sobre su denominación o definición. Términos como *wordless book*, *wordless picturebooks*, *libros silentes*, *libros mudos*, o *libros sin palabras* aparecen en muchos estudios para referirse a este género y otras veces se engloban dentro de la categoría de *álbum ilustrado*, por lo que es seguro decir que no existe un término único para designar la tipología de ejemplares que se encuadran dentro de esta categoría. Además, y como bien se ha señalado anteriormente, algunos de estos vocablos como *álbum ilustrado* o *libro sin palabras* llegan a dificultar la delimitación en relación con el concepto propiamente dicho de *silent books*.

The *wordless books* or *silent books* are books which are usually composed of sequences that do not have the fast rhythm of the cartoon, but which offer a rarefied visual story, where the scene changes with every turn of the page, bringing metamorphosis and movements which are understandable even in early childhood and which constitute the very first possible discovery of the book-device (Terrusi, 2018).

²⁸ Organización sin fines de lucro fundada en el 1953 en Zúrich que representa a un conjunto de personas de todo el mundo comprometidas con el vínculo entre libros y niños (IBBY, 2016).

En otras palabras, y como síntesis de esta aportación, podemos decir que esta tipología narrativa conforma un relato visual constituido por el cambio de escena a cada página, generando de este modo una evolución progresiva de la historia. Además, esta autora afirma que los *silent books* constituyen un género propio.

Además de esta definición que consideramos la más precisa, Costa y Ramos (2021) examinaron en un trabajo algunos de los aspectos más característicos de los *silent books* que ayudan a delimitarlos. Así, distinguen como propios desde tipo de libros las siguientes características:

- **1º Su carácter literario. Su literalidad.** Tradicionalmente, la concepción de qué es literatura o qué consideramos literatura estuvo muy vinculada al empleo de la palabra con una función estética o poética. Por lo tanto, ¿puede considerarse literatura este tipo de libros que no emplean la palabra? Costa y Ramos (2021) consideran que, a pesar de no emplear la palabra como código, sí pueden ser considerados textos literarios, ya que "juegan con el concepto de texto implícito" (p. 72), es decir, el propio lector se convierte en el narrador de la historia, da la velocidad a la historia, crea los diálogos y caracteriza a los personajes. Bien es cierto que para hacerlo con éxito se precisa del desarrollo de diversas habilidades por parte del lector. En resumen, son obras que aspiran a la literalidad, pues no son una mera sucesión de imágenes inconexas, sino que hay una voluntad por parte del autor de crear una obra literaria en la que se establece una organización y una relación de causalidad entre las distintas imágenes.
- **2º Su carácter narrativo. La narratividad.** Este aspecto es subsidiario de la característica anterior. Es decir, hace referencia a la organización de los contenidos y a la secuenciación de los acontecimientos. Para que haya narración es necesario que haya acción, esta tiene que tener lugar en un tiempo y en un espacio y en ella participan unos personajes, pero ¿cómo se plasman todos estos elementos sin palabras? Costa y Ramos (2021) examinan en su trabajo los distintos procedimientos empleados en estos libros para suplir la falta de texto. En primer lugar, la temporalidad puede estar representada por actividades cotidianas o espacios exteriores en los que se puede inferir el momento del día.

En el caso del espacio, la ilustración es fundamental y puede ser muy realista o simbólica para la representación. Más compleja puede resultar la caracterización psicológica de los personajes, es decir, la identificación de las diferentes emociones y sentimientos de los personajes que muchas veces se consigue gracias a las estrategias artísticas empleadas en las ilustraciones, como la

perspectiva el empleo de los colores, la postura corporal, entre otras. Con respecto de la acción, el elemento fundamental para que haya narración, se podría pensar que al no haber palabras estamos abocados a acciones simples, pero es muy frecuente que se representen acciones complejas a través de las representaciones de acciones paralelas o de varias secuencias en una sola página.

- **3º La importancia de los paratextos.** Bosch (2012) examinó cuántas palabras podía contener un libro sin palabras, es decir, un *silent book* e identificó unas palabras imprescindibles, conocidas como paratextos, que siempre aparecen en todos los libros, entre ellos, los créditos, el año de publicación, la fecha del depósito legal y, sobre todo, el título, que constituye un elemento imprescindible para la identificación individual del ejemplar y, en algunas ocasiones, una breve sinopsis. Costa y Ramos (2021) examinan la importancia de estos paratextos, fundamentalmente la del título, pues no solo identifica el libro, sino que también sirve para establecer unas expectativas y delimitar el marco interpretativo.

En definitiva, no existe un consenso firme en la definición de cada uno de los términos existentes para designar a los *silent books*, sino que cada autor realiza una síntesis personal del concepto aportando, en la mayoría de los casos, la justificación pertinente. Por eso, consideramos pertinente, a la luz de los trabajos leídos, proponer una definición propia de los *silent books* como un tipo de libros con un formato característico, encuadernado de tapa dura, en cuyas páginas se representan una sucesión de ilustraciones encadenadas entre sí con el objetivo de generar una estructura narrativa coherente. Carecen de texto, aunque sí poseen peritexto. No tienen una edad recomendada de "lectura", pues cualquier individuo con acceso a ellos puede hacerlo.

Por otro lado, este tipo de álbumes, por todo lo comentado en líneas anteriores, suponen un reto para los mediadores²⁹, pues como señalan Bosch y Durán (2009), la comprensión de estas obras resulta de una complejidad mayor a la que primeramente podemos pensar, ya que rompe con las convenciones habituales del proceso de descodificación textual. Con la lectura de estos libros en la etapa de infantil se está trabajando la alfabetización visual, término definido por Horting (1983, citado en Gomes-Franco-e-Silva, 2019) como la capacidad de pensar de forma visual, es decir, leer y escribir en términos de imagen, que resulta fundamental en el proceso de adquisición de la competencia lectora y que, en muchos casos, se obvia para centrarse solo en otros como la descodificación de

²⁹ Para la definición de mediador y sus funciones véase, por ejemplo, el trabajo de Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. e Yubero, S. (2002).

los signos escritos (Gomes-Franco y Silva, 2019). Bosch y Durán (2009) afirman, además, que la capacidad de atribuir significación a las imágenes no se produce de forma natural, sino que requiere de una exposición continuada.

Ante las posibles dudas que puedan surgir sobre cómo emplear estos ejemplares, la asociación IBBY en su página web presenta una serie de consejos que el adulto puede llevar a cabo en su tarea de mediador y que fueron resumidas por Colón y Tabernero Sala (2018) en la siguiente tabla:

	Estrategias	Objetivos
Mediación adulta y entre iguales	Anticipaciones	Iniciar el relato
	Anticipaciones	Generar expectativa
	Recapitulaciones	Captar la atención
	Modulación de voz	Provocar respuestas verbales
	Gestualidad	Provocar respuestas no verbales
	Onomatopeyas	Dirigir la atención hacia aspectos clave
	Preguntas abiertas	Recuperar el hilo narrativo
	Preguntas dirigidas	Provocar expresión de opiniones
	Oraciones narrativas incompletas	Provocar disfrute
	Fórmulas narrativas tipificadas	Provocar reflexión
	Inducción al cuestionamiento	Descubrir un hallazgo
	Petición aclaración de una idea	Aclarar confusiones al grupo
	Identificación clave nivel descriptivo	Buscar sentido a lo ambiguo
	Inferencia clave nivel interpretativo	Defender una interpretación
Reflexión nivel crítico		

Tabla 1. Categoría: estrategias de mediación. Fuente: Colón y Tabernero Sala, 2018

Como conclusión y síntesis del presente apartado, podemos utilizar las palabras de Colón Castillo (2021) cuando dice que la lectura de estos ejemplares “desafía a los lectores infantiles y supone un reto para los mediadores en el desarrollo de la alfabetización visual y la educación artística en contextos educativos” (p. 1).

3. Análisis de dos *silent books*.

Antes de dar paso a la propuesta de intervención es preciso analizar los libros empleados para que el lector de este trabajo conozca las características literarias

de las obras utilizadas³⁰. De esta manera, en este apartado examinaremos los aspectos básicos de los dos *silent books*: *Ladrón de gallinas* y *Mi león*.

El primero de los ejemplares con los que se llevó a cabo la intervención fue *Ladrón de gallinas* de Béatrice Rodriguez. Un álbum sin palabras (así denominado en la contraportada del mismo) en el que un zorro rapta a una gallina y huye mientras son perseguidos por el oso, el conejo y el gallo, emprendiendo un viaje con un final inesperado. El segundo de los ejemplares es el titulado *Mi león* de Mandana Sadat. En él se narra la hermosa historia de amistad surgida entre un niño y un león a pesar de las diferencias intrínsecas entre ambos. Es decir, en estas dos historias, el tema principal es la amistad que surge entre animales de distintas especies, de manera que en ambos se pone de manifiesto cómo las diferencias que existen entre cada uno de los personajes de las dos historias no son un impedimento para que surja entre ellos un vínculo muy especial.

Como señalamos arriba, el carácter narrativo de estos libros se manifiesta a través de la ilustración, a veces de una manera compleja para el lector, gracias a la euritmia, definida en Bosch y Durán (2009) como "la repetición modular de un elemento cuya función principal es cautivar la atención, atraer la mirada y dinamizar la superficie" (p. 321). En *Ladrón de gallinas*, ese elemento es fácilmente identificable hacia el final de la historia, cuando los personajes del oso, conejo y gallo avanzan por la playa dejando sus pisadas en la arena hasta llegar a una choza. Lo que únicamente observa el lector es a este grupo de animales en el margen de la playa y, a continuación, ya próximos a la vivienda, por lo que el lector debe hacer un ejercicio mental de comprensión de la situación de avance.

Por otro lado, en *Mi león* no está presente el concepto de euritmia, pero sí se desarrollan a lo largo de una página una serie de acciones complejas en la que ambos protagonistas aparecen representados simultáneamente en un mismo lugar a lo largo de una página, para dar la sensación del paso del tiempo. Además, en este libro, existe una segunda acción que se desarrolla en las dos últimas páginas en las que se representan a los dos protagonistas durmiendo mientras sueñan mutuamente uno con el otro.

³⁰ Consideramos importante hacer este análisis, pues fue la que motivó la elección de estos libros sobre otros. Es decir, la elección se ha basado fundamentalmente en la calidad artístico-literaria para que la lectura no fuese meramente instrumental.

4. Propuesta de intervención en un aula de infantil.

4.1. Contextualización.

El aula en la que se desarrolló la propuesta fue 6º de E.I, formada por 21 alumnos y alumnas de 5 años de edad, aunque el grueso de la intervención se realizó con 11 alumnos distribuidos por grupos. La distribución de los grupos fue realizada siguiendo criterios propios y en relación con sus capacidades, lo que dio lugar a diferentes agrupaciones equilibradas.

Para entender la intervención llevada a cabo, quisiera hacer una breve contextualización sobre el contacto de este grupo con la lectura y la literatura. Como en casi todas las aulas de infantil, existe una biblioteca de aula, compuesta por veintidós ejemplares de cuentos de diversa índole que cada alumno trae de casa al comienzo de curso. A esta biblioteca acuden una vez por semana, concretamente los jueves, momento en el que los niños escogen de forma individual un cuento para llevar a casa.

Este es uno de los pocos momentos en el que los niños tienen una actividad relacionada con la lectura o la literatura infantil, pues en su día a día no hay un tiempo acotado para desarrollar actividades relacionadas con la literatura. Esto último difiere con la etapa de Educación Primaria, en la que su horario recoge un tiempo de veinte minutos dedicados obligatoriamente al contacto con los textos escritos. En general, el grupo-clase no está acostumbrado a la narrativa de la literatura infantil, ya que no se establece un contacto diario con ella. Con todo, a pesar de lo anteriormente dicho, el alumnado mostró siempre una buena predisposición ante la propuesta de contarles un cuento, pues, durante la narración, permanecía expectante y con ganas de conocer el curso de la historia y al hacerlos partícipes, resultaba una actividad muy gratificante para todos.

4.2. Diseño y metodología.

La intervención se estructura primordialmente en dos etapas: en ellas se trabaja con los dos ejemplares analizados en el apartado anterior; *Ladrón de gallinas* y *Mi león*, respectivamente. Es decir, el diseño de la propuesta de intervención se ha desarrollado según el siguiente esquema:

Etapas	Fases	Parejas
1ª Etapa Ladrón de gallinas	1ª Fase: lectura no dirigida + lectura dirigida	M-Z D-A AR-E
	2ª Fase: lectura mediadora a los participantes anteriores (consolidar modelo)	Mediadora + Z-D-A-AR-E
	3ª Fase: lectura entre iguales	E lee a M-Z-D-A- AR
2ª Etapa Mi león	1ª Fase: lectura dirigida	A-S MS-Z M-N
	2ª Fase: lectura entre iguales	S lee a X-P

Tabla 2. Etapas y fases de la propuesta de intervención.

Como se puede ver en la tabla anterior, cada etapa se estructurará atendiendo a tres modalidades de lectura: dirigida en la que participa la mediadora, no dirigida en la que son los niños los únicos que intervienen y entre iguales en la que los niños experimentados y no experimentados comparten un momento de lectura sin ayuda externa.

4.3. Descripción y análisis.

A continuación, se describirá y analizará la intervención llevada a cabo con alumnos de cinco años. Este análisis se hará teniendo como referencia la tabla 1 de Colón y Taberero Sala (2018) adjunta en el apartado dos además de la que se expone a continuación:

Comprensión: Nivel descriptivo	-Identificación objetos -Identificación personajes -Identificación espacios -Identificación acontecimientos
Comprensión: Nivel interpretativo	Identificación objetos -Identificación personajes -Identificación espacios -Identificación acontecimientos
Comprensión: Nivel interpretativo	-Anticipaciones -Identificación elementos clave -Inferencias: sentimientos personajes -Inferencias: intenciones personajes -Inferencias: relación entre personajes -Inferencias: relación entre acontecimientos -Inferencias: elipsis (oculto, entre páginas...)

	-Recapitulaciones -Construcción argumento coherente
Comprensión: Nivel crítico	-Identificación temas -Valoración crítica del álbum -Inferencias: funcionamiento de la narrativa -Inferencias: intenciones autores Valoraciones generales libros sin palabras
Construcción de sentido	-Aportación idea propia -Aportación idea de otro -Construcción concadenada de una idea entre varios informantes -Búsqueda de confirmación -Refutación de una idea -Pregunta al grupo

Tabla 3. Categoría: estrategias de comprensión. Fuente: Colón y Tabernero Sala, 2018

El presente análisis se llevará a cabo siguiendo el orden propio de la intervención en relación con las tres diferentes fases en las que se divide: lectura no dirigida, lectura dirigida y lectura entre iguales. De este modo, podremos observar de forma gradual la posible evolución de los niños en la intervención entorno a los *silent books*.

Se comenzó la intervención observando la capacidad narrativa de cuatro niños distribuidos en parejas ante *Ladrón de gallinas*. El análisis realizado a continuación se ha basado únicamente en la tabla 3 ya que es la correspondiente a las estrategias de comprensión que buscábamos examinar. La primera de las parejas (M-Z) se queda en un escaso nivel descriptivo, haciendo únicamente referencia dentro de éste a la identificación de acontecimientos, obviando al mismo tiempo el resto de los niveles:

- **Z.:** Salieron de la casa a hacer un picnic y el ladrón vino y le robó una gallina.
- **M.:** Y se fue al bosque...
- **Z.:** A buscar al ladrón de gallinas.
- En cuanto a la segunda de las parejas (A-D) observamos una mejora con respecto a los participantes anteriores, ya que, a pesar de permanecer en el nivel descriptivo, este es mucho más complejo, pues realizan una identificación de personajes, acontecimientos y espacios.
- **A.:** En una granja vivían animales y vino una zorra y se llevó la gallinita. Por el bosque iba, con la gallinita sin pico porque le tapaba el piquito. Ahí va el oso, el conejo y el señor gallito. Iban por las espinas y se picaban. Ahí van el conejo, el señor osito y...
- **D.:** ¡Y el gallo!

Después de esta primera toma de contacto con los *silent books* y de no ver cumplidas las expectativas de alcanzar una narración más completa en la que los niños hayan sido capaces de acercarse al resto de niveles (interpretativo, crítico y de construcción de sentido), se dio paso a la lectura dirigida. Esta, manteniendo la dinámica anterior, tuvo como principal novedad la existencia de la figura mediadora. Su objetivo primordial era guiar las narraciones de los niños para generar unas intervenciones más ricas y completas.

Fue la siguiente de las parejas (AR-E) que contó con la ayuda de la mediadora para fortalecer su narración. En cuanto a las estrategias de comprensión, hacen referencia al nivel descriptivo, a través de la identificación de los acontecimientos, y al nivel de construcción de sentido, en la que la participante AR formula una pregunta al grupo que es respondida por su compañero E. Esta muestra de curiosidad implica el establecimiento de una relación entre los personajes y el seguimiento del hilo narrativo.

- **A.:** ¿Dónde están sus amigos?
- **E.:** Aquí.
- Ya en relación con las estrategias de mediación, podemos observar la existencia de fórmulas narrativas tipificadas para dar comienzo al relato, no surgidas hasta el momento.
- **E.:** Había una vez un ladrón de gallinas que robaba gallinas.
- Por otro lado, la mediadora realiza preguntas con las que dirige la atención hacia aspectos clave al mismo tiempo que recupera el hilo narrativo. Además, se induce a la reflexión en los participantes en cuanto a la identificación de los sentimientos de los personajes. Esto provoca que posteriormente los niños sean capaces de identificar este aspecto por sí solos:
- **Mediadora:** Está haciendo con el dedo así (copiando en gesto del oso), ¿a quién creéis que está señalando?
- (...)
- **Mediadora:** Y ¿cómo creéis que se siente la gallina?
- **E.:** Triste por sus amigos.
- **Mediadora:** ¿Y los amigos?
- **E.:** Enfadados.
- (...)
- **AR.:** Este gallo está enfadado.
- **Mediadora:** ¡Claro que está enfadado!

- Además, cabe mencionar que se produce una identificación clave a nivel descriptivo para aclarar una confusión sobre la sustitución de un personaje que surgió durante la conversación.
- **E.:** El lobo se cansó y la gallina se durmió y sus amigos fueron para coger a la gallina de los brazos del lobo.
- **Mediadora:** ¿Del lobo?, ¿pero esto es un zorro o un lobo?, ¿qué piensas?
- **E.:** Un zorro.

Para finalizar, la mediadora realiza al final de la "lectura" una recapitulación con el objetivo de retomar y finalizar el relato. Además, es preciso detenerse en alguna de las anticipaciones con respecto de los posibles acontecimientos que se puedan dar en la narración que realizan los participantes que en muchos casos resultan ser erróneas. Así, en el caso de *Ladrón de gallinas*, tal vez influidos por el título, muchos de los participantes no lograron escapar de la interpretación de que la gallina estaba siendo secuestrada y necesitaba ser rescatada por sus amigos.

- **Mediadora:** Entonces llegaron a la isla y ¿qué hicieron?
- **E.:** Ir hasta esa casa.
- (...)
- **A.:** Y se va a caer del árbol.
- (...)
- **E.:** Siguen enfadados, porque el zorro se la quería comer.

Como la intervención de la mediadora comenzó a desarrollarse con la última de las parejas de esta primera fase (AR-E) se llevó posteriormente a cabo una lectura, por parte de esta figura para el resto de los participantes anteriores, con el fin de establecer un modelo. Posteriormente se da paso a la lectura entre iguales en la que E se convierte en narrador del cuento mientras es escuchado por todas las parejas anteriores (M-Z, D-A, AR).

En cuanto a las estrategias de comprensión empleadas, estas siguen quedándose en el nivel básico de descripción, aunque cabe destacar que estas descripciones son más completas y elaboradas. Además, E sigue manteniendo las fórmulas narrativas tipificadas (tanto al comienzo de la historia como en el final) con el objetivo de crear disfrute y consolida, de este modo, el modelo empleado por la figura mediadora anteriormente. Con todo, el papel de la mediadora sigue siendo muy importante, ya que formula frases narrativas incompletas e incluso induce al cuestionamiento de E. En general, este realiza una narración adecuada ayudándose en muchas ocasiones del conocimiento previo que tiene de la historia y realizando alguna anticipación de los acontecimientos:

- **Mediadora:** Y fíjate, la gallina está dormida porque está cansada, pero ¿creéis que está a gusto o no?
- **E.:** A gusto.
- (...)
- **Mediadora:** ¡Exacto! Entonces...
- **E.:** Se hizo de día y siguieron corriendo hasta llegar a coger a la gallina, porque el zorro solo quería ser su amiga porque no tenía a nadie.
- (...)
- **E.:** Y colorín, colorado el cuento se ha terminado. Y colorín colorete por la chimenea sale un cohete.

Llegados a este punto, hubo varios aspectos recogidos en la lectura entre iguales protagonizados por D y A que es necesario destacar. Con el objetivo de justificarlos, se exponen a continuación, algunos ejemplos. El participante A realiza una pregunta y recibe respuesta por parte de su compañera con respecto a una duda surgida ante una de las imágenes del cuento, haciendo referencia, de esta forma, a la identificación clave a nivel descriptivo aclarando una confusión.

- **A.:** Pero, la zorra está aquí, ¿y cómo llegaron hasta aquí?
- **D.:** Pues pasaron por aquí.

Por otro lado, D y A emplean onomatopeyas, recurso al que acudir fácilmente cuando se trata de protagonistas animales y de las modulaciones de voz, sobre todo cuando hablan por los personajes. Con respecto a ello, también resulta interesante ver cómo emplean la primera persona, ya que muestra un gran nivel de identificación con los personajes. Además, hacen uso de preguntas abiertas, sobre todo cuando no dan crédito a lo sucedido en la historia.

- **A.:** Durmiendo, quiquiriquí corrían, corrían, corrían, y a ver a dónde se irán...
- **D.:** ¡Ah! ¡Al mar!
- **A.:** -Más rápido, más rápido que no lo alcanzamos.
- (...)
- **D.:** Ahí, ¿estaba con la gallina? ¡Ah! Mira.
- **A.:** ¿Qué? ¿Se quedaron a vivir juntos? ¿para siempre?

Una vez finalizada la primera etapa, se da paso a la segunda en la que se emplea como referencia el ejemplar *Mi león*. Esta se diferencia principalmente de la anterior por la ausencia de una lectura no dirigida, ya que se comprobó que los niños no tenían habilidades para hacerlo solos, y, además, decidimos no hacer

una lectura modelo por parte de la mediadora, a fin de que la mediación no fuera sólo por parte de la maestra, sino que ésta fuera compartida entre ella y los niños que ya tenían experiencia.

La primera fase se llevó a cabo con un total de tres parejas (A-S, MS-Z, M-N). Todas estas se constituyen como parejas mixtas, en las que cada una de ellas estaba formada por un participante experimentado y otro que no. A continuación, haremos solo un análisis conjunto de las tres parejas comparándola con el anterior libro y atendiendo a los mismos aspectos.

En relación con las estrategias de comprensión identificadas, se observa un aumento notable en su empleo. Aunque esto sucede, en gran parte, gracias a las intervenciones de la figura mediadora es cierto que de forma espontánea comienza a producirse por parte de los participantes. Entre ellos se encuentran inferencias relacionadas con la identificación de sentimientos (dentro del nivel interpretativo) además de preguntas dirigidas al grupo o la aportación de una idea propia, ambas relacionadas con la construcción de sentido:

- **Z.:** Está triste.
- **Mediadora:** ¿Está triste el niño?
- **Z.:** Sí.
- (...)
- **MS.:** ¿Qué es esto?
- **Mediadora:** No sé.
- **MS.:** Parece que es una fruta.
- **Mediadora:** Sí, debe de ser una fruta.
- (...)
- **M.:** Una cosa, este tiene los ojos amarillos por eso es bueno y este rojos por eso es malo.
- **Mediadora:** ¡Ah! Muy bien visto.

Ya en relación con la mediación (tanto mediación adulta como entre iguales), vemos cómo se comienzan a emplear estrategias de recapitulación de acontecimientos dando lugar a la creación de expectativa a los lectores.

- **Mediadora:** Parece que se hacen buenos amigos. ¿Os acordáis de que *Ladrón de gallinas* también contaba la historia de dos amigos: la gallina y el zorro? Pues puede que aquí estos también sean amigos.
- **MS. y Z.:** Sí.
- (...)

- **Mediadora:** ¿Quién creéis que vive en este castillo?
- **MS:** El león.
- Además, realizan múltiples inferencias sobre peticiones de aclaración de ideas para descubrir algo desconocido hasta el momento. Del mismo modo, realizan inferencias clave a nivel interpretativo con el objetivo de buscar sentido a lo ambiguo y que les dificulta la comprensión.
- **A.:** Pero aquí hay dos rojos y aquí hay dos negros...
- **Mediadora:** No, mira, esta imagen representa la pelea. Es siempre el mismo.
- **A.:** Pues dime porqué hay dos, y tres.
- **S.:** ¿Dónde tres?
- **Mediadora:** Porque están representando la pelea, entonces se ven como muchas partes. Esto representa los diferentes movimientos de los leones.
- (...)
- **Mediadora:** ¿Quién creéis que vive en el castillo?
- **S.:** El león.
- **Mediadora:** ¿El león vive en el castillo?
- **A.:** No, el niño. Un león como va a vivir un castillo...
- **Mediadora:** ¿Te acuerdas aquí atrás de que vimos dónde vivía el león con el resto de los animalitos?
- **S.:** Sí, pero aquí también podía ir unas veces.

Además de las estrategias de comprensión y mediación, es preciso recordar que, como se ha visto en el apartado tres, los dos libros presentan cierta complejidad en lo relativo a dos aspectos: euritmia y acciones simultáneas, que los lectores resolvieron de diferentes modos. En el caso de *Ladrón de gallinas*, por ejemplo, surge la confusión con la euritmia. AR no entiende por qué los mismos personajes aparecen en una página dos veces y lo hace saber. La mediadora resuelve esta dificultad de comprensión junto con los participantes señalando y estableciendo una relación entre los personajes y su avance en la escena.

- **AR.:** ¿Quién es este?
- **Mediadora:** El oso.
- **ER.:** ¿Dos osos?
- (...)
- **AR.:** ¿Este es un oso?
- **Mediadora:** Este es el oso, claro.
- **AR.:** El oso de este.

- **Mediadora:** Claro. El oso es este, ¿el conejo? (asegurándome de que comprende la relación existente entre las imágenes).
- **ES.:** ¡Este!
- **E.:** Y la gallina.

En el caso de *Mi león*, la dificultad surgió en torno a las acciones complejas contempladas también en el apartado 4. La primera de ellas se produce cuando una misma página contempla múltiples acciones desarrolladas por los dos personajes principales: el león y el niño. A través de la intervención de los niños se han recogido variedad de interpretaciones al respecto. Al principio la primera pareja (Z-MS) no logra establecer una relación entre ellos, pero tras la ayuda aportada por la mediadora acaban por asimilar la situación. No ocurrió lo mismo con A y S quienes afirman que se trata de diferentes miembros de la familia de los dos personajes principales. De manera similar, la última pareja señala que los diferentes leones son distintos hijos del protagonista, mientras que su compañero M da con la respuesta correcta al darse cuenta de que se trata siempre del mismo león. Tras sus intervenciones y para dar por zanjado este debate, intervengo para corroborar el punto de vista de M. La segunda de estas acciones se produce hacia el final de la historia en la que el niño sueña con el león y viceversa. Los participantes no son capaces de identificar por sí solos los acontecimientos, sino que es gracias a la ayuda proporcionada por la mediadora la que les hace fijarse en ese aspecto tan importante para la construcción de la historia.

- **Z.:** Pero hay un niño, dos niños, tres niños...
- **Mediadora:** ¿Os parece que es el mismo niño?
- **MS.:** Sí.
- **Mediadora:** ¿Es el mismo siempre?
- **Z.:** Sí.
- **Mediadora:** Sí, que va avanzando por la escena con el león.
- (...)
- **A.:** Aquí está su familia.
- **S.:** La familia del león y la familia del niño.
- **Mediadora:** ¿Dónde está la familia del niño?
- **S.:** Aquí, aquí, aquí y aquí (señalando a todos los niños representados en la imagen).
- (...)
- **N.:** Mira, esos son sus hijos.
- **Mediadora:** ¿Sus hijos?, ¿y estos niños de por aquí?
- **M.:** Es el mismo león.
- **Mediadora:** ¿Y es el mismo niño?

- **N.:** Sí.
- **M.:** Sí, es el mismo león.
- **Mediadora:** Sí, es el mismo león y el mismo niño que van avanzando...
- (...)
- **Mediadora:** Se hizo de noche y ¿qué pasa? ¿qué crees que significa esto? (señalando la referencia al sueño).
- **Z.:** Que están descansando.
- **Mediadora:** Y ¿qué crees que significa esto? (señalando de nuevo).
- **Z.:** Que están durmiendo y uno se va al castillo.
- **Mediadora:** Uno se va al castillo, pero ¿en la vida real?
- **MS.:** No, está soñando.
- **Mediadora:** El león puede que esté soñando que se va...
- **Z.:** Al castillo a visitar al niño.
- (...)
- **S.:** Los leones que parecen tigres están aquí durmiendo.
- **A.:** Y mira este dónde se coló... ¡Al castillo!
- **Mediadora:** La manada de leones está descansando cerca del castillo...
- **S.:** Y uno se va al castillo.
- **Mediadora:** Se va al castillo, pero ¿se va en realidad al castillo? o ¿qué creéis que puede ser?
- **A.:** Pues que está soñando que se mete al castillo para comerse a todos y quedarse al niño.

5. Conclusión.

En resumen, en relación con la primera impresión de los niños ante un *silent book* es preciso destacar que fue de notable sorpresa y bloqueo, sobre todo en la primera fase (lectura no dirigida). Los participantes no sabían cómo actuar ante la propuesta, ya que se veían incapaces de desarrollar la actividad por sí solos. Tras mi insistencia dieron comienzo a la historia, con una narración basada únicamente en lo descriptivo, en la que los niños no aportaban información más allá de las nociones básicas en la construcción de un relato como la alusión a los personajes y a acontecimientos simples.

A partir de la siguiente fase (lectura dirigida) fui consciente de la importancia que jugué como figura mediadora, ya que, gracias a las intervenciones aportadas, la narración de las historias por parte de las siguientes parejas se vio enriquecida, dando lugar a una evolución narrativa evidente.

Todo lo anterior hizo que los niños adquiriesen cada vez más interés por trabajar con este tipo de ejemplares. Esta implicación se veía motivada en la lectura entre

iguales en la que los niños (con previo contacto) tenían la oportunidad de contar al resto de compañeros, asumiendo una responsabilidad a la que no están acostumbrados.

Si hay algo que no hay en un aula de infantil es silencio, por lo tanto, la lectura de un

silent book no deja de ser una paradoja, porque como se ha visto en la propuesta de intervención, bastaba con abrir o enseñar el libro para que ese silencio se rompiera. Tan (2014) describía de este modo su labor como autor de *silent books*:

Como creador, proporcionas un poco de arquitectura, construyes algunas paredes imaginarias, agregas algunos muebles y luego esperas a que llegue un visitante anónimo: si acepta la invitación, cualquier significado real sólo puede provenir de sus propios corazones y mentes³¹ (p. 10).

En este caso, los visitantes anónimos fuimos nosotros: los alumnos de cinco años y yo como mediadora que, al entrar en ese espacio creado por la ilustración, miramos atentamente y nos preguntamos abiertamente sobre él. A veces no existía un único significado correcto, sino que todas las interpretaciones eran válidas y estaban sujetas a posibles cambios. Ahí surge la magia de este encuentro con la lectura conjunta entre profesor y alumno de la que quise hablar en este trabajo.

Referencias bibliográficas.

- Bosch, E. y Durán, T. (2009). OVNI: un álbum sin palabras que todos leemos de manera diferente. AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil), 7(2), 39-52.
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). Libros, lectores y mediadores. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Colón, M. J. y Tabernero Sala, R. (2018). El álbum sin palabras y la construcción de una comunidad lectora en la biblioteca pública. OCNOS (Revista de Estudios sobre Lectura), 17(3), 31-41.
- Costa, I. y Ramos, A. M. (2021). Literatura sin palabras: el caso de los libros-álbum sin texto. Acta Poética, 42(1), 69-86.

³¹ Traducción propia.

- Gomes-Franco-e-Silva, F. (2019). Alfabetizar para ver: la importancia de aprender a leer, comprender y analizar imágenes. *OCNOS (Revista de Estudios sobre Lectura)*, 18(3), 48-58.
- IBBY (2016). Premios y actividades: actividades: libros silenciosos. Recuperado o 19 de noviembre de 2022, de <https://www.ibby.org/awards-activities/activities/silent-books#>
- Lartitegui, A. G. (2014). Páginas mudas, libros elocuentes. Pantalia.
- Rodríguez, B. (2009). Ladrón de gallinas. Libros del Zorro Rojo.
- Sadat. M (2021). Mi león. Kókinos.
- Tan, S. (2014). Visual Journeys Through Wordless Narratives. An international Inquiry with Immigrant Children and The Arrival. Bloomsbury Academic. <https://www.bloomsburycollections.com/book/visual-journeys-through-wordless-narratives-an-international-inquiry-with-immigrant-children-and-the-arrival/introduction>
- Terrusi, M. (2018). Silent Books. Wonder, Silence and Others Metamorphosis in Wordless Picture Books. *Proceedings*, 1(9), 1-12. <https://www.mdpi.com/2504-3900/1/9/879>

Opiniones del alumnado de Grado en Educación sobre la inclusión educativa. Una revisión sistemática de la bibliografía

Luisa María García Salas. Centro de Magisterio Virgen de Europa

Luis Miguel Mateos Toro. Centro de Magisterio Virgen de Europa

José Jesús Trujillo Vargas. Universidad Internacional de La Rioja | Centro de Magisterio Virgen de Europa

1. Introducción.

La transformación actual del contexto universitario, a partir del marco establecido por el Espacio Europeo de Educación Superior, supone un proceso clave para redefinir y reorientar las competencias profesionales de los futuros docentes en vistas a la consecución y transformación de unas prácticas educativas inclusivas. Con la asunción de este nuevo reto la educación universitaria ha de caminar hacia una mayor calidad y equidad, siendo necesario para ello, como apuntan Durán et al. (2005), una formación basada en las distintas diferencias existentes; una preparación del profesorado que permita enseñar en diferentes contextos y realidades y no en una escuela homogénea; una formación que contemple unos conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más significativas asociadas a la diversidad social, cultural e individual así como unas nuevas estrategias curriculares (Lledó et al., 2014).

Como afirma Paz-Maldonado (2020), el alumnado en situación de discapacidad es considerado un grupo vulnerable, pues suele presentar menor rendimiento académico que el resto, pero por eso mismo, tiene el derecho a una formación de calidad que favorezca su autonomía y su desarrollo integral (Cruz-Vadillo & Casillas-Alvarado, 2016).

Podemos afirmar que la educación inclusiva tiene su origen en la lucha por alcanzar una EPT (escuela para todos), donde se acabe con la segregación explícita o tácita del derecho de distintos grupos de personas a la educación, señala Parrilla (2002), hasta la actual situación de incorporación parcial o plena a los distintos niveles del sistema educativo. Crear una escuela para todos, movimiento apoyado por la UNESCO, supone que los niños tengan las mismas oportunidades para acceder y conseguir una educación de calidad, sin exclusiones de ningún alumno, tanto los que no tienen posibilidades de pertenecer a la educación reglada, como aquellos con una situación de clara

desventaja dentro del sistema educativo, sea por la razón que sea (Navarro-Cintas, 2016). Como recoge Mayo (2022), la necesidad de que la escuela ordinaria incluya a todos los discentes y garantice las mismas oportunidades, no fue reconocida hasta la celebración de la Conferencia Mundial de Salamanca en 1994, y ha avanzado actualmente hacia la declaración de un compromiso universal y colectivo de desarrollo sostenible publicado como Marco de acción para la educación 2030, que persigue favorecer oportunidades de aprendizaje permanente para todos y crear sistemas que sean inclusivos y equitativos para todo el alumnado, como pilares imprescindibles para una educación de calidad (Ainscow, 2024). Como señala este autor, esto no supone solo cambios organizativos sino fundamentalmente el compromiso de todos los implicados (profesores, alumnado, familias y comunidades).

El artículo 37 de la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) establece que las universidades deberán favorecer que las estructuras curriculares de las enseñanzas universitarias resulten inclusivas y accesibles. En particular, deberán adoptar medidas de acción positiva para que el estudiantado con discapacidad pueda disfrutar de una educación universitaria inclusiva, accesible y adaptable, en igualdad con el resto del alumnado.

Diversos autores destacan las carencias formativas en educación inclusiva y señalan la necesidad de dar mayor importancia a la atención a la diversidad durante la etapa de formación universitaria, considerando que es un reto urgente del Sistema Educativo (Florian & Camedda, 2020; Llorent & Álamo, 2019). En esa misma línea, González-Gil et al. (2017) afirman que los futuros profesores no se sienten preparados para atender a las necesidades de todo el alumnado. Asimismo, varios estudios coinciden que las actitudes de los docentes hacia la inclusión dependen, entre otros aspectos, de la educación recibida sobre la atención a la diversidad (Carrillo et al., 2018; González et al., 2016; Navarro-Mateu et al., 2020). De hecho, Garzón et al. (2016) señalan que las actitudes positivas de los mismos favorecen el empleo de estrategias inclusivas a nivel educativo.

Por ello, otro aspecto a tener en cuenta en la formación inicial del docente es la asignatura de Prácticum, desde la que el alumnado universitario está en contacto directo con la realidad educativa. Como recogen diversos autores (García Llamas, 2008; Tejada & Ruiz, 2013; Zabalza, 2003), esta experiencia les pone en situación de observar y realizar prácticas que les ayudarán a transferir y contextualizar los aprendizajes adquiridos.

En el contexto de la educación inclusiva, los resultados socioemocionales de los estudiantes pueden ayudar a evaluar la calidad de la inclusión. Sin embargo,

debido a sus características heterogéneas y latentes, dicho desarrollo social y emocional resulta difícil de diagnosticar para sus profesores. Los docentes se enfrentan a la responsabilidad de deducir los estados internos de sus alumnos a partir de indicadores externos. Por lo tanto, las autopercepciones y autoevaluaciones de los individuos se consideran fuentes confiables de información, ya que cada persona conoce mejor sus estados internos (Eid, 2018). Los investigadores también han enfatizado fuertemente la importancia de tener en cuenta las perspectivas de los estudiantes (Bourke & Mentis, 2013; De Leeuw et al., 2018).

Varias investigaciones (Engelbrecht, et al., 2017; Lesar, 2018) indican que la educación superior de alta calidad es uno de los factores clave que apoyan a los futuros educadores en su capacidad para trabajar con éxito en entornos educativos inclusivos. La educación de alta calidad presta atención a tres dimensiones: conocimientos teóricos sólidos, habilidades y actitudes. En otras palabras, presta atención a todos los niveles de competencias de los futuros educadores (Rouse, 2009).

No obstante, no podemos olvidar, como señala Santos-González (2022), que las características propias de cada persona están interrelacionadas con el desarrollo de competencias para implementar prácticas inclusivas, que se destacan más en el campo educativo.

Los docentes noveles deberán ser competentes a la hora de identificar las necesidades especiales de su alumnado, y además deberán dar la respuesta adecuada a esas necesidades a fin de prevenir dificultades para el aprendizaje, así como la adaptación del estilo de enseñanza a la capacidad de cada uno de sus estudiantes (Echeita & Ainscow, 2011; Rojas et al., 2019). Por otra parte, el conocimiento y uso de metodologías específicas centradas en la atención a la diversidad será uno de los retos en sus planes de formación, ya que es uno de los aspectos fundamentales que todo maestro debe poseer a fin de conseguir un aprendizaje significativo en el alumnado con dificultades (Arnaiz et al., 2021).

2. Metodología.

Este trabajo presenta una revisión y análisis crítico de la literatura sobre la inclusión en educación y las opiniones que poseen los alumnos de Grado en Educación acerca de la temática. El objetivo general del trabajo es conocer las opiniones del alumnado universitario acerca de si se sienten formados para abordar en un futuro la atención a la diversidad y si consideran que actualmente

se lleva a cabo una educación inclusiva en los centros y aulas escolares. Dicho objetivo se conseguirá a través de una serie de objetivos específicos, tales como:

- Conocer la opinión del alumnado universitario sobre sus competencias para llevar a cabo en el futuro prácticas inclusivas.
- Realizar una aproximación teórico-investigativa en torno a la situación actual del docente en los diferentes niveles en relación con la inclusión educativa.
- Evidenciar la opinión de los estudiantes de Grado a tenor de sus competencias para desarrollar la atención a la diversidad.

Se ha realizado una revisión sistemática de la literatura (RSL) en torno a investigaciones y publicaciones relacionadas con el objeto de estudio: la formación inicial del estudiante universitario sobre inclusión en el ámbito español.

Esta RSL ha sido un estudio detallado, selectivo y crítico en el que se han revisado múltiples investigaciones y estudios publicados por la comunidad científica a través de una metodología sistemática para identificar, analizar e interpretar todos los resultados relacionados con la finalidad de la investigación (García-Peñalvo, 2019; Marcos-Pablos & García-Peñalvo, 2018).

Se ha llevado a cabo esta RSL siguiendo los estándares de la declaración PRISMA 2020 relativos al diseño metodológico (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews) para una revisión sistemática (Page et al., 2021): protocolo, proceso de búsqueda, selección y síntesis de resultados. Las decisiones metodológicas fueron recogidas en un protocolo diseñado inicialmente, lo cual nos ha servido para evitar, o al menos minimizar, posibles sesgos (Moraga & Cartes-Velásquez, 2015).

Se plantean unas condiciones de inclusión de las búsquedas realizadas para delimitar el rigor de la investigación, que se presentan en la Tabla 1.

Criterios	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
	Investigaciones y estudios publicados en revistas científicas, con acceso directo.	Estudios que no son artículos de investigación publicados en revistas científicas (libros, congresos...).
	Estudios entre el año 2009 y 2023 (los últimos 14 años).	Investigaciones publicadas antes del 2009.
	El área de investigación es el educativo y el de la pedagogía social.	El área de investigación es otro diferente a educación y a la pedagogía social.
	Resultados recogidos de investigaciones en el ámbito educativo español, anglosajón y latinoamericano.	Resultados diferentes al ámbito al educativo español, anglosajón y latinoamericano.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión. Fuente: Elaboración propia.

Para la realización del presente artículo se realizó la revisión bibliográfica de las publicaciones escritas en español e inglés de las siguientes bases de datos: Web of Science, Dialnet y Scielo. En el objeto de estudio se considera únicamente publicaciones estrechamente relacionados con una o varias variables.

Se plantean como criterios de inclusión, aquellas investigaciones y estudios publicados en revistas científicas, con acceso directo, que estén desarrollados durante los últimos 18 años en las áreas de la educación y la psicología educativa tanto en España como en Latinoamérica y países anglosajones (Tabla 1). Como criterios de exclusión, se descartaron aquellos estudios que no están publicados en revistas científicas, anteriores al 2013 o en áreas diferentes a la psicología o la educación (Tabla 1). Se excluyeron aquellos estudios que tras la lectura completa no abarcasen las variables revisadas y aquellos estudios con imposibilidad para acceder a texto completo.

Finalmente, tras las búsquedas, se procedió a la eliminación de artículos que no cumplían con los criterios de inclusión, a través de la lectura del título, resumen y texto completo de los trabajos potencialmente relevantes

Con tal motivo, se realizó una búsqueda sistemática en base a dichos criterios de inclusión en las bases de datos de psicología, pedagogía y educación a nivel nacional e internacional procediendo, a continuación, a realizar su análisis.

Para la realización de la búsqueda sistemática se analizan las publicaciones entre el año 2009 y el año 2023 de artículos indexados en las bases de datos referidas. Las frases de búsqueda mediante los operadores booleanos se describen a continuación (Tabla 2).

Organización de las búsquedas	
Campo de búsqueda/filtro	Título del artículo, resumen y palabras clave en español e inglés en educación.
Palabras de búsqueda	"Percepciones alumnado inclusión"; "perceptions of students inclusion"; "alumnado formación inclusión"; "students inclusion training"; "formación en atención a la diversidad e inclusión"; training in attention to diversity and inclusión
Operador booleano	OR, AND
Período	2009-2023
Bases de datos	WOS, Dialnet, Scielo

Tabla 2. Organización de las búsquedas. Fuente: Elaboración propia.

El procedimiento de selección de las publicaciones se desarrolló mediante un doble cribado usando los criterios de inclusión-exclusión. Se diseñó una ficha de selección para asegurar la fiabilidad en la aplicación de los criterios de selección. En una primera fase, se determinó la relevancia de los estudios mediante la revisión del título, el resumen y las palabras clave. En una segunda fase, los textos completos de los estudios potencialmente elegibles fueron recuperados y analizados por dos revisores independientes.

Se analizaron especialmente aquellos estudios e investigaciones más citados y representativos, revisando los contenidos de todos los artículos seleccionados y finalmente realizando una delimitación del estado de la cuestión. Tras la primera revisión en la que aparecieron 127 documentos de este grupo inicial, se descartaron 65 artículos por no cumplir alguno de los criterios de selección indicados: investigaciones realizadas en otros ámbitos como psicología, antropología, educación social o que no se relacionaba en modo alguno el componente educativo formal, quedando un total de 62 investigaciones. Se añadió un nuevo cribado, descartando investigaciones no centradas concretamente en los objetivos marcados para este estudio, eliminando algunas por falta de concreción en base al contenido central de cada investigación, el desarrollo de esta y sus conclusiones.

Por tanto, se eliminaron 38 documentos más, obteniéndose un total de 21 investigaciones en este trabajo de RSL. En la Figura 1, se recoge todo el proceso indicado.

3. Resultados.

Los resultados específicos descritos en los siguientes subapartados provienen de aquellos artículos seleccionados que cumplen escrupulosamente con los objetivos planteados anteriormente, teniendo en cuenta que se excluyeron

aquellos estudios que tras la lectura completa no abarcasen las variables revisadas, o cuya población de estudio eran niños o adultos y aquellos estudios con imposibilidad para acceder a texto completo.

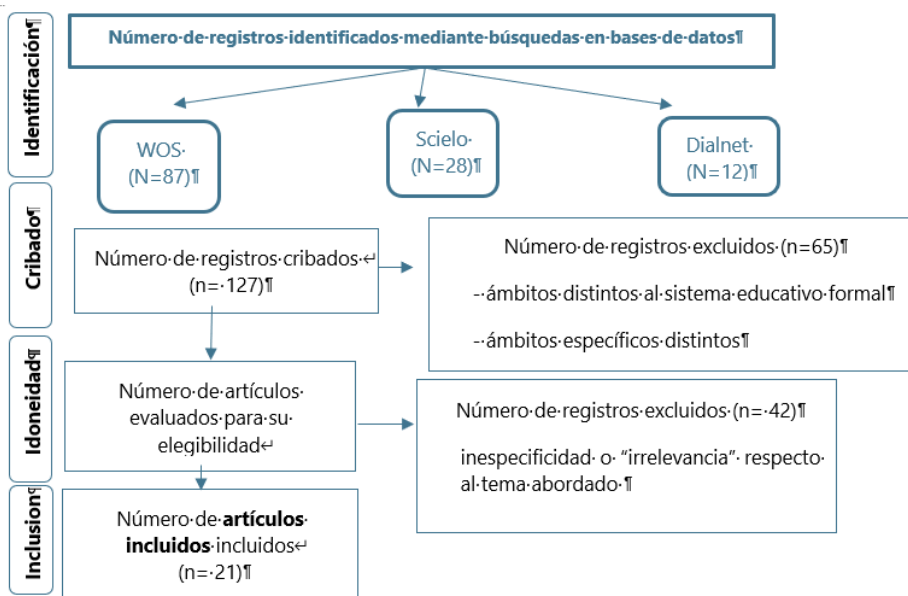


Figura 1. Diagrama de Flujo PRISMA. Fuente: Elaboración propia.

Una vez cuantificado el número de publicaciones que cumplieran con los requisitos establecidos para nuestra investigación, se procedió al análisis tomando en consideración los siguientes aspectos: analizar el contenido del estudio realizado extrayendo los aspectos más resaltantes de la investigación, organizar y analizar las investigaciones por año de publicación, para determinar qué variable es la más estudiada.

La revisión bibliográfica realizada se fundamenta en estudios que, a la luz de los objetivos, se clasifican en 4 grandes bloques:

- Formación universitaria en atención a la diversidad e inclusión.
- Opinión del alumnado universitario sobre competencias docentes en inclusión.
- Realidad vivida en los centros y aulas escolares en cuanto a la praxis de la inclusión.
- Inclusión y medidas curriculares para atender a la diversidad del alumnado.

3.1. Formación universitaria en atención a la diversidad e inclusión.

Los resultados en este apartado tienen que ver tanto con estudios que dan a conocer los impedimentos que existen en las universidades para implementar la inclusión educativa de sus alumnos, como aquellos que destacan la formación en esta materia para ser desarrollada por futuros profesionales de la educación.

Cabe destacar que hoy en día sigue existiendo un grupo, aunque sea minoritario, de profesorado que se resiste a implementar acciones educativas inclusivas, manifestando la falta de competencias y apoyos para llevar a cabo un trabajo favorable con este tipo de alumnado (Palma et al., 2016; Rojo-Ramos, et al., 2023; Tenorio & Ramírez-Burgos, 2016).

En diversos estudios llevados a cabo sobre atención a la diversidad e inclusión, los participantes relatan que no han recibido formación suficiente sobre atención a la diversidad e inclusión y, por tanto, tenían un conocimiento bajo del uso de estrategias para implementar la educación inclusiva y atender a la diversidad, presentando un nivel de conocimiento bajo respecto a los contenidos relacionados con la implementación de adaptaciones instructivas y curriculares (González-Gil et al., 2017; Mayo, 2022).

3.2. Opinión del alumnado universitario sobre competencias docentes en inclusión.

Los hallazgos en este apartado tienen que ver con el hecho de que enseñar a niños y niñas con discapacidad no implica obligatoriamente implementar una metodología diferente, pero sí requiere adoptar enfoques eficaces. Los estudiantes universitarios demuestran actitudes favorables hacia la atención a la diversidad y la inclusión, y los alumnos con necesidades específicas logran mejores resultados al participar cuando lo hacen en el aula ordinaria.

Los futuros docentes muestran una mayor preocupación y a la vez se sienten más capacitados para aplicar diferentes técnicas para ayudar a la inclusión del alumnado. Para Serrano y Pontes (2016), aunque el máster de profesorado ha ampliado los conocimientos en psicopedagogía y didáctica, así como la duración de las prácticas, no se percibe como adecuado para desarrollar una identidad docente en sintonía con las nuevas exigencias educativas inclusivas.

En diversos estudios se constata la opinión que tiene el alumnado universitario sobre su incapacidad para atender a la diversidad y la inclusión (Boer et al., 2011; Hernández-Amorós et al., 2018; Hernández et al., 2012; Pegalajar & Colmenero, 2017; Vélez-Calvo et al., 2016).

3.3. Realidad vivida en los centros y aulas escolares en cuanto a la praxis de la inclusión.

Los resultados en este apartado dan a conocer que es crucial tener en cuenta que los futuros docentes fomenten las experiencias y aprendizajes adquiridos durante su formación universitaria inicial. Estos aspectos, prioritarios para el crecimiento individual, deben favorecer la aceptación del otro, la apertura y la capacidad necesaria para desenvolverse en un entorno diverso, permitiendo a los demás alcanzar su plena madurez. Desde el inicio de su formación, es imperativo abordar de manera sistemática la atención a la diversidad, con el objetivo de preparar a los maestros para que puedan responder de manera eficaz a las demandas actuales de la educación, donde la diversidad en el alumnado es la norma (Arnáiz et al., 2021; Bourke & Mentis, 2013; Calderón et al., 2015; Carrillo et al., 2018, Rojo-Ramos, et al., 2023).

Es esencial que el futuro educador cultive actitudes positivas hacia la diversidad entre los estudiantes y se sienta capacitado para explorar, reflexionar y colaborar con otros actores educativos y sociales. Debería ser capaz de identificar diversas alternativas, que podrían estar presentes en el entorno escolar, para abordar las NEE en las aulas. Es fundamental tener en cuenta que el sistema educativo tiene la responsabilidad de proporcionar los servicios y recursos necesarios, garantizando que todos los alumnos puedan desarrollar plenamente sus capacidades con igualdad de oportunidades (Cruz-Vadillo & Casillas-Alvarado, 2016, Rojo-Ramos, et al., 2023).

3.4. Inclusión y medidas curriculares para atender a la diversidad del alumnado.

En España, no hay una normativa específica que unifique la regulación de la atención a la diversidad en todo el país. En su lugar, cada comunidad autónoma ha tomado la decisión de regular, o no, de manera independiente dicha atención. Esto conduce a un escenario desigual en todo el territorio, ya que algunas comunidades autónomas han establecido regulaciones legales al respecto, mientras que otras no lo han hecho.

Las medidas adoptadas para atender a la inclusión en los centros educativos varían según la etapa educativa. En Educación Infantil, son el apoyo en grupo ordinario y el apoyo especializado, siendo el más efectivo el apoyo en la misma clase con sus compañeros (Koster et al., 2009).

Sin embargo, en Educación Primaria existe una perspectiva menos inclusiva con respecto a los apoyos educativos fuera del aula ordinaria (Botías & Mirete, 2019).

Baena et al. (2022) recogen que hay muestras de un incremento de políticas y prácticas escolares innovadoras en algunas zonas de España, no obstante, no conllevan mayor compromiso con la inclusión sino lo contrario.

Los resultados en este apartado ponen de manifiesto la necesidad urgente de abordar la atención que se está prestando en la formación universitaria a las estrategias y las prácticas inclusivas (Bermúdez & Navarrete, 2020; Booth & Ainscow, 2011).

4. Conclusiones.

La investigación revela que los futuros maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria sostienen la convicción de que la enseñanza inclusiva es el enfoque más adecuado para educar a todos los estudiantes, argumentando que es necesario generar oportunidades para que cada estudiante pueda desarrollarse plenamente en el contexto del aula, junto a sus compañeros. Además, están dispuestos a llevar a cabo iniciativas que promuevan la integración del alumnado con NEE, abogando por la idea de que la educación inclusiva demanda la colaboración coordinada de todos los profesores.

Las pruebas científicas respaldan la afirmación de que hay una prevalencia de estudiantes con discapacidades físicas, psíquicas, visuales y auditivas en las universidades de Europa y América Latina. Por lo tanto, los programas de formación docente de las instituciones universitarias deben fomentar el desarrollo de habilidades en el profesorado que posibiliten la instauración de cambios significativos en los entornos de aprendizaje. Esto debe hacerse desde una perspectiva que evite el paternalismo, reconozca la autonomía, propicie nuevas formas de inclusión educativa y fomente la autodeterminación de los estudiantes para alcanzar objetivos personales y educativos. Además, se hace necesario la formulación de políticas inclusivas con la participación directa de los afectados, la implementación de mejores metodologías de enseñanza, la incorporación de tecnologías de la información y comunicación (TIC), la creación de mecanismos de registro, la definición de protocolos de buenas prácticas y la implementación de programas específicos para atender a esta diversidad, con el objetivo de generar una inclusión efectiva.

La preparación inicial de los docentes debe abarcar la formación y transformación de actitudes hacia la atención a la diversidad, junto con la adquisición de habilidades técnicas para abordar la inclusión de estudiantes con NEE. Es crucial tener en cuenta que los futuros maestros implementarán en las instituciones educativas lo que hayan experimentado y aprendido durante su formación

universitaria inicial. Más allá del crecimiento individual, es esencial que esta formación facilite la aceptación del otro, fomente la apertura y promueva la capacidad necesaria para desenvolverse en un mundo diverso, permitiendo que los demás alcancen su plena madurez.

Desde el inicio de la formación inicial, se debe abordar de manera sistemática el tema de la atención a la diversidad. De esta forma, se busca preparar a los maestros para que puedan responder de manera eficaz a las demandas actuales de la educación, donde la diversidad entre los estudiantes es la norma.

Asimismo, Echeita y Simón (2024) señalan la escasez de investigación para la educación inclusiva por diversos motivos: se valora más a un investigador de conocimiento científico, por la amplitud de población que supondría, su aparente inutilidad para transformar el sistema educativo actual, etc.

Si deseamos abordar con éxito uno de los principales desafíos de la agenda 2030, que busca transformar la educación para que sea accesible para todos, inclusiva y de alta calidad, es imperativo enfocarnos en los procesos de formación inicial de los docentes. Esto se debe a que el éxito de la educación y, por ende, de la inclusión, está fuertemente vinculado a la preparación de los docentes, a sus habilidades y actitudes para enseñar en un entorno donde la diversidad juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Esto nos plantea la necesidad de incorporar, en el proceso de formación inicial de los futuros maestros, la inclusión y la educación de la diversidad como un componente central, mediante estrategias de enseñanza y evaluación orientadas a desarrollar competencias relacionadas con el trabajo colaborativo, la enseñanza y, especialmente, la planificación diversificada.

Por ello, es necesario el desarrollo de la competencia en educación inclusiva pues, como señalan diversos autores (Calderón et al., 2015; Ortega, 2014; Ruiz-Román & Calderón, 2015), el docente debe convertirse en un profesional que acoge y reconoce al alumno como persona.

Referencias bibliográficas.

Ainscow, M. (2024). Inclusión y equidad en la educación: una agenda global para la investigación y la comunidad investigadora. En I. Calderón, & M.T. Rascón (Coords.), *El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos* (pp. 17-41). Octaedro.

- Arnaiz, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S., & De Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, 37-67. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>
- Baena, S., Collet-Sabé, J., García-Molsosa, M., & Manzano, M. (2022). More innovation, less inclusion? Debates and discussions regarding the intersectionality of innovation and inclusion in the Catalan school system: a position paper. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 865-877. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1736653>
- Bermúdez, M., & Navarrete, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), 1-16. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>
- Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. E. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Índice de inclusión: desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva.
- Botías, M. S., & Mirete, A.B. (2019). Inclusión en las aulas de apoyo de la Región de Murcia (España) desde la perspectiva de los especialistas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(3), 131-146.
- Bourke, R., & Mentis, M. (2013). Self-Assessment as a Process for Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 854-867. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602288>
- Calderón I., De Oña, J. M., Rascón, M. T., & Ruiz, C. (2015). Sombras y luces en la construcción de escuelas inclusivas. En J. L. González-Geraldo (coord.), *Educación, desarrollo y cohesión social* (pp. 303-311). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Carrillo, S. M., Bastos, N. J., Ramírez, M. A., Rojas, A. M., & Montánchez, M. L. (2018). Actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes frente a la inclusión educativa de una institución educativa de Cúcuta. En A. J. Aguilar, Y. K. Hernández, L. Contreras, & M. Flórez Romero (Edits.), *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar* (pp. 82-106). Ediciones Universidad Simón Bolívar.

- Cruz-Vadillo, R., & Casillas-Alvarado. M. Á. (2016). El papel de las experiencias escolares preuniversitarias en la conformación de un proyecto de vida ligado a la educación superior en estudiantes con discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.12>
- De Leeuw R. R., De Boer A., & Minnaert AEMG (2018). Student voices on social exclusion in mainstream primary schools. *Revista europea de educación para necesidades especiales*, 33(2), 166–186. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424783>
- Durán, D., Echeita, G., Climent, G., Miquel, E., Ruiz, C., & Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado Español. REICE, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 464-467. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130145>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G., & Simón, C. (2024). Interpelando a la investigación para el desarrollo de una educación más inclusiva. En I. Calderón, & M.T. Rascón (Coords.), *El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos* (pp. 69-93). Octaedro.
- Eid M. (2018). Statistical approaches to analyzing well-being data. In E. Diener, S. Oishi, L. Tay. (Eds.), *Handbook of well-being* (pp. 107-121). DEF Editors.
- Engelbrecht P., Savolainen H., Nel M., Koskela T., & Okkolin MA (2017). Making sense of inclusive education: Classroom practices in Finnish and South African classrooms. *Comparar: una revista de educación comparada e internacional*, 47, 684-702. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1266927>
- Florian, L., & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4–8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>
- Koster, M., Timmerman, M.E., Nakken, H., Pijl, S.J., & Van Houten, E.J. (2009). Evaluación de la participación social de alumnos con necesidades especiales en escuelas primarias regulares: examen de un cuestionario para profesores. *Revista europea de evaluación psicológica*, 25(4), 213–222. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.4.213>

- García Llamas, J. L. (2008). Aulas inclusivas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 89-105.
- García-Peñalvo, F.J. (2019). *Revisiones y mapeos sistemáticos de literatura*. Grupo GRIAL. <https://zenodo.org/records/2586725>
- Garzón, P., Calvo, M. I., & Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- González, F., Martín, E., Poy, R., & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Orgaz Baz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46(2), 33. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.33-40>
- Hernández-Amorós, M. J., Urrea-Solano, M.E., Fernández-Sogorb, A., & Aparicio-Lores, M. P. (2018). Atención a la diversidad y escuela inclusiva: las actitudes del futuro profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 147-156. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v3.1244>
- Hernández, M. J., Carrasco, V., Chiaramello, G., & López, C. (2012). Diversidad e inclusión: percepciones de los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Educación y Diversidad*, 6(2), 69-84.
- Lesar I. (2018). Mapping inclusive education within the discipline of pedagogy. Comparative analysis of new study programs in Slovenia. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 22, 699-713.
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario.
- Lledó, A., Roig, R., Blasco, J. E., Lorenzo, G., & Perandones, M. T. (2014). Percepciones del alumnado de los grados de educación infantil y primaria sobre inclusión, accesibilidad y formación de las personas con discapacidad en la universidad. En J. J. Maquilón, & N. Orcajada (Coords.). *Investigación e innovación en la formación del profesorado* (pp. 269-280). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

- Llorent, V. J., & Álamo, M. (2019). The initial teacher training in attitudes toward cultural diversity. Validation of a scale. *Papeles de Población*, 25(99), 185–206. <https://doi.org/10.22185/24487147.2019.99.08>
- Marcos-Pablos, S., & García-Peñalvo, F.J. (2018). Decision support tools for SLR search string construction. In F.J. García-Peñalvo (Ed.), *Proceedings TEEM'18. Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 660-667). ACM. <https://gredos.usal.es/handle/10366/138838>
- Mayo, M. E. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en Educación Infantil y Primaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 15(2), 166-182.
- Moraga, J., & Cartes-Velásquez, R. (2015). Pautas de Chequeo, parte II: QUOROM y PRISMA. *Revista Chilena de Cirugía*, 67(3), 325-330. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-40262015000300015>.
- Navarro-Cintas, D. (2016). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(4), 35-52. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4234>
- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., & Prado-Gascó, V. J. (2020). Measuring attitudes towards inclusion among university students pursuing education degrees: descriptive study. *Cultura y Educación*, 32(1), 43–64. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705562>
- Ortega, P. (2014). Educar es responder del otro. En P. Ortega (Ed.), *Educar en la alteridad* (pp. 35-51). Boletín virtual REDIPE y Editum.
- Palma, O., Soto, X., Barria, C., Lucero, X., Mella, D., Santana, Y., & Seguel, E. (2016). Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de educación superior con discapacidad de la universidad de Magallanes. *Magallania*, 44(2), 131-158. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442016000200007>
- Page, M.J., McKenzie, J.E., & Bossuyt, P.M (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Rev. Esp Cariol.*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f8ea4ffd-cff1-485c-9b80-a6ec268a6ef9/re3270210520-pdf.pdf>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123–146.
<https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Pegalajar, M. C., & Colmenero, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97.
<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Rojas, C., López Cruz, M., & Echeita, G. (2019). Significados de las prácticas escolares que buscan responder a la diversidad desde la perspectiva de niñas y niños: Una aproximación a la justicia educacional. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 58(2), 23-46.
- Rojo-Ramos, J., Mañanas-Iglesias, C., Galán-Arroyo, C., & Barrios-Fernández, S. (2023). Análisis de la formación docente en inclusión educativa en una muestra de maestros de Educación Infantil de Extremadura. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 16(2), 20-33.
- Rouse M. (2009). Developing Inclusive Practice: A Role for Teachers and Teacher Education? *Education in the North*, 16(1), 6-13.
- Ruiz-Román, C., & Calderón, I. (coords.) (2015). Acompañar diferencias, crear lazos, reconocer lenguajes. *Cuadernos de Pedagogía*, 461, 66-82.
- Sales, A., Sanchiz, M.L., & Moliner, M.O. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7.
- Santos-González, C. (2022). Atención a la diversidad e inclusión educativa: formación inicial del profesorado y autopercepción de competencias. *Ciencia y Educación*, 6(3), 7-20. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i3.pp7-20>

- Serrano, R., & Pontes, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de Secundaria. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 35-55. <https://doi.org/10.14201/et20163413555>
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 91-110. <http://hdl.handle.net/10481/30060>
- Tenorio Eitel, S., & Ramírez-Burgos. M. J. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y educadores*, 19(1), 9-28. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.1>
- Vélez-Calvo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M.I., & Sanz-Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Identidad y Educación: conflictos, alternativas y recursos para el desarrollo de la ciudadanía global

Eduardo Agustín Eckhardt. Universidad Autónoma de Barcelona

De las tres transformaciones:

Tres transformaciones del espíritu os menciono: cómo el espíritu se convierte en camello, y el camello en león, y el león, por fin, en niño.

1. Del camello...

Hay muchas cosas pesadas para el espíritu, para el espíritu fuerte, de carga, en el que habita la veneración: su fortaleza demanda cosas pesadas, e incluso las más pesadas de todas.

¿Qué es pesado?, así pregunta el espíritu de carga, y se arrodilla, igual que el camello, y quiere que lo carguen bien. ¿Qué es lo más pesado, héroes?, así pregunta el espíritu de carga, para que yo cargue con ello y mi fortaleza se regocije. ¿Acaso no es: humillarse para hacer daño a la propia soberbia? ¿Hacer brillar la propia tontería para burlarse de la propia sabiduría?

¿O acaso es: apartarnos de nuestra causa cuando ella celebra su victoria? ¿Subir a altas montañas para tentar al tentador?

¿O acaso es: alimentarse de las bellotas y de la hierba del conocimiento y sufrir hambre en el alma por amor a la verdad? ¿O acaso es: estar enfermo y enviar a paseo a los consoladores, y hacer amistad con sordos, que nunca oyen lo que tú quieres?

¿O acaso es: sumergirse en agua sucia cuando ella es el agua de la verdad, y no apartar de sí las frías ranas y los calientes sapos?

¿O acaso es: amar a quienes nos desprecian y tender la mano al fantasma cuando quiere causarnos miedo?

Con todas estas cosas, las más pesadas de todas, carga el espíritu de carga: semejante al camello que corre al desierto con su carga, así corre él a su desierto.

1.1. La Escuela: origen de hegemonía o democracia

«Tú debes», será llamado por Zaratustra el dragón por el que el camello es seducido, a quién debe reverencia y por quién es.

Aún permanecen circunstancias ciertas que hoy bien podría reconocer a su dragón como Hegemonía. «Tú debes», en este caso, refiere a supuestos “universales” impuestos, aceptados como buenos y legitimados por sistemas que capitalizan los esfuerzos culturales, de instrucción, de comunicación, sociales, políticos y morales de una comunidad (Barroso Tristán, 2019, pp. 56-61).

Dussel define como democracia a «la voluntad de vida de un pueblo» (Merlo Pinzón, 2019, p. 4). Sin embargo, los pueblos hemos olvidado los causes por los que esa vida expresa su voluntad. «Aquí estamos, plantados en una realidad y necesitados de generar discursos que, en primera instancia, nos ayuden a ubicarnos como verdaderos sujetos sociales, y no como objetos de la sociedad» (Espino de Lara, 2007, p. 2).

La educación, apreciada desde su potencial formativo, es el instrumento por el que la hegemonía se construye, se transmite, se establece; pero también es el espacio donde puede diluirse, donde la vida de un pueblo puede manifestar su voluntad. La escuela, y compréndase por este vocablo al espacio donde conviven docentes y educandos, tiene el poder de preservar, de modelar, de sostener, de someter; pero también de inspirar, de crear, de dudar, de imaginar. En este sentido, surgen contextos y circunstancias que deben evolucionar desde de sus procesos, objetivos, perspectivas, misión y filosofía.

«Las grandes estructuras educativas se han fijado a modelos poco funcionales, haciendo de la educación un acto inconsistente y hasta cierto punto inconsciente, mecánico, repetitivo y probablemente sujeto sólo a aspectos de orden intelectual» (Espino de Lara, 2007, p. 3). Las incongruencias en los sistemas tradicionales radican en no considerar a la persona como un ser complejo de quien la razón es solo una parte. Los estadios emocionales, de relaciones inter e intrapersonales, físico, psicológico, espiritual y cognitivo son la manifestación de lo único en cada ser humano que merece ser explorado, atendido, resguardado y guiado durante el proceso de formación de una persona íntegra, capaz, emocionalmente sana y socialmente comprometida con su entorno. Cada uno de estos elementos interactúan entre sí y elevan a la educación más allá de generar e incrementar conocimientos de forma mecánica y simplista, aspectos que, lamentablemente, aún persisten en muchos sistemas educativos (Quevedo Lezama, 2020, pp 166).

Aquello que condena Gallegos (1999, p. 250) es la visión del mundo fragmentada, mecánica, reduccionista, positivista, materialista y unilateral, «que se extendió de la ciencia al conjunto de la sociedad, influyendo en la educación, la economía, la política y la cultura». Dentro de los diseños curriculares, podríamos considerar que la división del conocimiento en disciplinas independientes, lejanas unas de otras, son un reflejo de lo que estas corrientes han hecho en la educación; a esto resulta esencial relacionar lo «que institucionalmente se programa con lo que realmente se requiere» (Espino de Lara, 2007, p. 2). Es importante, además, reconocer que instruir no es educar, como transmitir información no es compartir un saber.

Los supuestos universales son conocimientos legitimados institucionalmente por aquello a lo que consideramos ciencia; estos, durante la formación tradicional, son impuestos, memorizados, repetidos, y, finalmente, reconocidos como ciertos. Si la curiosidad y la duda participaran de los procesos de instrucción, comprenderíamos que resultan causa de la epistemología y fundamento en la búsqueda de la razón. En este sentido, un *conocimiento universal* impuesto es distinto a un *saber del universo* adquirido.

1.2. ¿Segregación o inclusión?

La instrucción, entendida como un proceso por el que el conocimiento se comunica y se transmite es un procedimiento unilateral donde el docente expresa una información y sus estudiantes la aceptan. El intercambio que promulga un saber compartido, en el que intervienen alumnos y maestros, determina una conducta plurilateral necesaria en la adquisición, no solo de una comprensión colaborativa y democrática, sino de habilidades como la empatía, el respeto y el equilibrio emocional (García-Bulle, 2022).

Ante este escenario, es menester reconocer alternativas capaces de producir saberes científicos por sobre la visión racionalista y su método; «esto se debe a que deja fuera el estudio de la conciencia en el proceso mismo de producción de ciencia» (Espino de Lara, 2007, p. 5). «La nueva ciencia, con conciencia, percibe el universo no como un conjunto de objetos, sino como una comunidad de sujetos» (Gallegos, 1999, pp. 10-11). Comprender estas declaraciones acerca nuestra voluntad a aceptar que todos los seres humanos contamos con las condiciones necesarias para producir saberes reconocidos científicamente. Los procesos educativos tradicionales, aunque circunstancialmente distintos a lo largo de los años, no han logrado responder a las necesidades únicas que los individuos somos capaces de proyectar.

Entendiendo que el ser humano es multidimensional, la educación no tendría por qué estar alejada de esta característica que hace único al humano respecto de las

otras especies. La educación holística es un cambio en el sistema educativo que se centra en el desarrollo de las capacidades únicas del educando, yendo más allá de una facultad para memorizar, aprender contenidos y llenarse de información. Mediante su práctica, el estudiante descubre sus conocimientos de la mano con su crecimiento espiritual y emocional, generando una conciencia sobre lo que pasa en la sociedad e invitándolo a tomar una actitud crítica y activa frente a este mismo entorno, postura que es cuestionadora y además abierta a los problemas más amplios como los ambientales e históricos (Quevedo Lezama, 2020, pp 166).

A este respecto, la formación e instrucción de personas con discapacidad merece una reflexión aparte. La educación especial, aunque conducida por buenas intenciones, es una demostración de aquello que la escuela tradicional no logró incluir. Gilberto Ponce reconoce que «hablar de Educación Regular y de Educación Especial, como se viene haciendo hasta la fecha es, evidentemente, un hecho bien intencionado y noble. A pesar de la intencionalidad, esta aparente separación trae como consecuencia, en muchos de los casos, una manera abierta de segregación y discriminación, a pesar de que se diga lo contrario» (Educrea, 2015). Lo sorprendente es que aún hoy se repiten argumentos y situaciones ya considerados en la década del 1990 en el Global Alliance for Transforming Education que estimaba «una visión alternativa de la educación, una educación que construya una respuesta vivificante y democrática a los retos de la actualidad» (Espino de Lara, 2007, p. 7). En respuesta a estas problemáticas, aún no resueltas, la Alianza por la educación inclusiva y contra la segregación escolar ha establecido una serie de pautas a considerar para la Agenda 2030:

- La educación inclusiva es parte integral del derecho a la educación de niños y niñas.
- La segregación, sea legal o directa, sea “de facto” o indirecta, es una vulneración del derecho a la educación y una forma de discriminación.
- La segregación escolar disminuye el éxito educativo y la inclusión social del alumnado con discapacidad, gitano, migrante y de bajo nivel socioeconómico.
- La segregación escolar reduce la calidad, eficacia y eficiencia de los sistemas educativos y está vinculada a la repetición de curso y al abandono escolar.
- La inclusión educativa mejora el aprendizaje académico y social de todo el alumnado, pertenezca o no a grupos vulnerables.
- La educación inclusiva ayuda a aceptar la diferencia y genera cohesión social.

- Escuelas diversas preparan para trabajar y vivir en equipos, empresas y sociedades que son más creativas, innovadoras y productivas.
- Asegurar la inclusión y eliminar la segregación escolar requiere medidas políticas e inversión de las administraciones que tienen la obligación de garantizar el derecho a la educación.

«La lucha contra las desigualdades educativas y por conseguir la conciliación de sistemas educativos democráticos que consagren el derecho al acceso y permanencia a una educación de calidad e igualitaria, persigue que la educación llegue a todos sin excepción» (Magro et al., 2022, p. 3). Estas aspiraciones demandan la necesidad de diseñar y reformar modelos educativos en los que toda la estructura educativa, con una visión común y convicción responsable, dirijan acciones que respondan a la diversidad del alumnado; así como de los distintos contextos y modalidades educativas (Carrascal, 2013). «Si bien, a pesar del importante impulso que se ha dado la educación inclusiva en los países occidentales, su aplicación práctica es limitada en muchos países, así como los recursos disponibles son muy diferentes» (Schwab, 2020, p. 3).

Olivé (1996, p. 8) declara que «la idea fundamental es que hay un “ideal moral”, un ideal al que todos deberíamos aspirar, que consiste en que la sociedad debe no sólo permitir, sino promover la realización de cada individuo, el despliegue de las potencialidades de cada persona para que haga, pero sobre todo para que “sea”, lo que verdaderamente desea hacer y quiere ser, de acuerdo con sus convicciones, sus intereses, y en general de acuerdo con sus características individuales».

1.3. Colonialidad, apariencias de la libertad.

La pregunta fundamental es, ¿qué sucedió con estas quimeras cuestionadas hace ya 30 o 150 años, que aún hoy siguen llenando agendas de futuro pero que parecieran jamás llegar a un presente? A este punto, resulta necesario desarrollar ciertos conceptos que comprenden las condiciones por las que la educación es uno de los sectores más críticos de la actualidad:

La categoría colonialidad o colonialidad del poder designa al patrón estructural de poder específico de la modernidad, originado a partir de la conquista de América y la subsecuente hegemonía planetaria europea. El concepto de colonialidad del poder difiere de la noción de colonialismo. Colonialismo designa una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación que explota la naturaleza y productos del trabajo de los colonizados. En contraposición a esto, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero

que, en lugar de estar limitado a una relación de poder entre dos pueblos o naciones, más bien a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí a través del mercado capitalista mundial y de la diferencia colonial. Así, pues, aunque el colonialismo precede temporalmente a la colonialidad, la colonialidad, en tanto matriz de poder, sobrevive al colonialismo (Quijano, 2012, p. 806-807).

Afonso (2017, p. 157) cuestiona con vehemencia las formas de conocimiento hegemónico introduciendo el concepto de dependencia epistémica como núcleo de los conflictos educativos modernos. Al respecto, recuerda que *«hoy, la descolonización ya no es un proyecto de liberación de las colonias, con el objetivo de dar lugar a la formación de estados nación independientes, sino más bien el proceso de descolonización epistémica y de socialización del conocimiento»* (Mignolo, 2003, p. 631). Considera, además, los distintos instrumentos por los que las políticas nacionales, de países centrales, ayudadas por «el impulso de la globalización y de la creciente internacionalización del capitalismo acabaron por reconfigurar las agendas hegemónicas, ampliándolas también a países semi-periféricos y periféricos del sistema mundial».

Rojas Tudela (2017), explica que la colonialidad amerita un entramado de relaciones sociales intersubjetivas en el que el dominador reconoce y necesita del dominado con el fin de ejercer su dominio e instaurar su sistema de explotación, así como para establecer la clasificación social jerárquica que consiste en la articulación de todas las formas conocidas de expropiación del trabajo en una única estructura hegemónica por el capitalismo. Así, la colonialidad representa uno de los elementos constitutivos del patrón global de poder capitalista (Montaldo del Valle, 2021, p. 41).

Las observaciones a las que refiere Afonso centran su desarrollo hacia los mecanismos de evaluación impulsados por instituciones como la Organización Mundial del Comercio (OMC), o el Fondo Monetario Internacional (FMI), articulados por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), y conducidos por programas como PISA (Programme for International Student Assessment) o AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes). Comenta, además, cómo cada vez más organizaciones internacionales y supranacionales aceptan las condiciones de comparativismo a gran escala. «Los resultados de estos estudios comparativos han estado al servicio de diversos objetivos, entre los que se encuentran la construcción de una “narrativa legitimadora” para las políticas en educación adoptadas en el contexto interno» (Lingard, 2016, p. 611).

De este modo, es como informes como Education at a Gate o PISA devinieron en referencia para las políticas internas de los países pertenecientes a la OCDE y hoy consideran «pretensiones normativas» (Beltrán Llavador, 2016, p. 130). PISA, bajo estos términos ha sido un elemento fundamental en «la construcción de un espacio conmensurable de medición educativa a nivel global» (Rizvi y Lingard, 2010, p. 133). Paralelamente, AHELO, también reconocido por la OCDE, avanza en la comparación de instituciones de enseñanza superior mientras que, PISA, confronta el nivel educativo de los países. Shahjahan (2013, p. 683) reconoce que se trata de un intento por «desterritorializar la política de la enseñanza superior mediante la implementación de un régimen de tests transnacionales».

AHELO “perpetúa la colonialidad” del conocimiento (y su respectiva regulación), mediante una “retórica imperial” que sugiere que la educación superior global se encuentra en profunda crisis y que solamente se puede “salvar” incorporando realidades locales en modelos euroamericanos que, por su parte, al transformarse en universales, constituyen importantes instrumentos para un nuevo orden mundial neoliberal vinculado al mercado de trabajo global (Shahjahan, 2013, p. 689).

La sensación manifestada por Afonso (2013) es aquella que, en lo particular, me preocupa. Establece que las motivaciones por las que organizaciones como el FMI, el Banco Mundial o la OMC participan de las reflexiones que meditan sobre la educación, representan un espíritu utilitario, reduciendo la educación a un tipo de «servicio de elevado valor mercadeable y rentable», dispuesto para «ampliar los procesos de comercialización y de privatización y, en consecuencia, servir para el proceso de acumulación capitalista» (Afonso, 2013, p. 159). Estos efectos vienen asociados a la creación de monopolios privados de organizaciones de enseñanza (nacionales e internacionales), que resultan en la venta y fusión de escuelas, facultades y universidades, altamente lucrativos, y en muchos casos ya contados en las bolsas de valores (Bianchetti y Sguissardi, 2017).

Si esta suposición abandonara su estado de advertencia, la educación no sólo debiera cambiar su proceder, sino su sentido orgánico. Con esto quiero decir que, mientras la educación no abandone su estadio mercantilista, jamás podrá desarrollarse democráticamente como derecho. Por esto es por lo que la sustentabilidad avanza como concepto democrático emancipador. «A pesar de que el mundo está cada vez más interconectado, la paz y el desarrollo sostenible siguen estando amenazados por las violaciones de los derechos humanos, las desigualdades y la pobreza» (Ciudadanía Mundial, s. f.).

1.4. Ciudadanía Global, ideal con urgencia de presente.

Realizar inversiones inteligentes y eficaces en la educación de las personas resulta imprescindible para desarrollar el capital humano con el que se pondrá fin a la pobreza extrema. Esta estrategia se centra primordialmente en la necesidad de abordar la crisis del aprendizaje, poner fin a la pobreza de aprendizajes y ayudar a los jóvenes a adquirir las habilidades que necesitan para triunfar en el mundo actual (*Panorama General del Banco Mundial Sobre Educación*, s. f.).

Cuando me refiero a un cambio de sentido orgánico, manifiesto la necesidad de reinterpretar en qué modo se pueden concebir las expresiones “*capital humano*” y “*adquirir las habilidades que necesitan para triunfar en el mundo actual*” ¿Cuáles son los parámetros objetivos con los que se conduce la subjetividad? ¿Qué quiere decir triunfar en un mundo como el de hoy?

Nacimiento, honores, riqueza, nada puede como el Amor inspirar al hombre lo que necesita para vivir honradamente; quiero decir, la vergüenza del mal y la emulación del bien. Sin estas dos cosas es imposible que un particular o un Estado haga nunca nada bello ni grande (Platón, EL BANQUETE o DEL AMOR).

Habitar en otros y que otros moren en nuestro espíritu es la propuesta de vida que nutre la oferta de amor. Amor yace en cada gesto que nos abandona y ofrece libertad e independencia. Amor mora en cada gesto de entrega, si por alegría en la dicha de compartirla, si por doloroso en el auxilio de contención. Es aquí donde la educación, conducida con propósito, encuentra refugio. En el gesto amoroso por el que un maestro ofrece en su tiempo un espacio de creación, de reflexión, de duda, de amparo, de experimentación y libertad.

La Educación para la Ciudadanía Global (ECG) es la respuesta de la UNESCO a este reto. Mediante su labor, la Organización pone a disposición de los educandos de todas las edades los medios para reflexionar acerca de estos desafíos mundiales, tanto local como globalmente, y para que se vuelvan contribuyentes, en una actitud proactiva, de un mundo más pacífico, tolerante, seguro y sostenible.

Holista u holística, e integral fueron conceptos adoptados por la educación para significar un proceso filosófico en la formación de individuos en estado ético, social, productivo y en plenitud. Esta corriente pedagógica nace como un acto reaccionario frente a la ausencia de principios de igualdad y equidad (Ancheta, 2019). Es considerada, además, una alternativa a los paradigmas dogmáticos y cientificistas. «La escuela debe ser un espacio ideal para impartir conocimientos y herramientas que permitan a los estudiantes obtener un futuro favorable y exitoso, considerando no solo la inversión de tiempo en las aulas, sino también

una sana participación en las actividades sociales y tareas que promuevan su desarrollo físico, socioemocional y cognitivo» (Quevedo Ledezma, 2020, p. 173).

En acuerdo con lo manifestado por las Naciones Unidas sobre la Ciudadanía Global (2016):

Se trata de una ciudadanía que se despliega en diversos niveles, ámbitos y momentos, sin tener un único marco institucional de referencia. En el nuevo orden mundial, ella busca ampliar sus alcances y ejercer un rol democratizador en las decisiones públicas que puedan afectar severamente los aspectos básicos de nuestras sociedades, de la vida concreta de las personas, especialmente de las minorías y grupos postergados. Las luchas de los ciudadanos globales se despliegan sin límites ni distinciones geográficas, y van más allá de las esferas tradicionales de poder. Su objetivo es defender la dignidad humana y promover la responsabilidad social o la solidaridad internacional, en la cual la tolerancia, inclusión y reconocimiento de la diversidad no sólo ocupa un lugar central de su discurso, sino también de su práctica, lo que se refleja en la multiplicidad de actores involucrados en las acciones de la ciudadanía global.

Considero fundamental reconocer que los principios que rigen la educación holística son aquellos que mejor interpelan y dan sentido direccional a los ideales propuestos por la Ciudadanía Global.

2. Del león...

Pero en lo más solitario del desierto tiene lugar la segunda transformación: en león se transforma aquí el espíritu, quiere conquistar su libertad como se conquista una presa y ser señor en su propio desierto.

Aquí busca a su último señor: quiere convertirse en enemigo de él y de su último dios, con el gran dragón quiere pelear para conseguir la victoria.

¿Quién es el gran dragón, al que el espíritu no quiere seguir llamando señor ni dios? «Tú debes» se llama el gran dragón. Pero el espíritu del león dice «yo quiero».

«Tú debes» le cierra el paso, brilla como el oro, es un animal escamoso, y en cada una de sus escamas brilla áureamente «¡Tú debes!».

Valores milenarios brillan en esas escamas, y el más poderoso de todos los dragones habla así: «todos los valores de las cosas - brillan en mí».

«Todos los valores han sido ya creados, y yo soy - todos los valores creados. ¡En verdad, no debe seguir habiendo ningún "Yo quiero!"» Así habla el dragón.

Hermanos míos, ¿para qué se precisa que haya el león en el espíritu? ¿Por qué no basta la bestia de carga, que renuncia a todo y es respetuosa?

Crear valores nuevos - tampoco el león es aún capaz de hacerlo: más crearse libertad para un nuevo crear - eso sí es capaz de hacerlo el poder del león.

Crearse libertad y un no santo incluso frente al deber: para ello, hermanos míos, es preciso el león.

Tomarse el derecho de nuevos valores - ése es el tomar más horrible para un espíritu de carga y respetuoso. En verdad, eso es para él robar, y cosa propia de un animal de rapiña.

En otro tiempo el espíritu amó el «Tú debes» como su cosa más santa: ahora tiene que encontrar ilusión y capricho incluso en lo más santo, de modo que robe el quedar libre de su amor: para ese robo se precisa el león.

2.1. Docencia

Si el dragón al que la hegemonía evoca impone devoción, los docentes serán leones en la lid. En las manos de la docencia están las ilusiones de presente de aquellos ojos que miran con esperanza, de aquellos corazones que esperan con ansias, de aquellas dudas que requieren contención, de esa curiosidad que exige cause. En las manos de la docencia está resguardar el presente para preservar el futuro. En sus manos está el compromiso de inspirar y nutrir un espíritu para que sea libre. Por esto los docentes deberán ser leones, para proteger la inocencia, la creatividad, la pasión y el amor con el que los niños, recién llegados del universo, *puedan crear el cielo en la tierra* (Cervetti, 2017, p. 23).

Con verdadero pesimismo puede escribirse contra la educación, pero el optimismo es imprescindible para estudiarla (...) y para ejercerla. Los pesimistas pueden ser buenos domadores, pero no buenos maestros. Hablaré del valor de educar en el doble sentido de la palabra "valor": quiero decir que la educación es valiosa y válida, pero también que es un acto de coraje, un paso al frente de la valentía humana. Cobardes o recelosos, abstenerse. Lo malo es que todos tenemos miedos y celos, sentimos desánimo e impotencia y por eso la profesión de maestro es la tarea más sujeta a quiebras psicológicas, a depresiones, a desalentada fatiga acompañada por la sensación de sufrir abandono en una sociedad exigente pero desorientada (Savater, 1997, p. 10).

¿Existen pues, recetas o mecanismos estandarizables que procuren resguardo cuando el miedo o el recelo asoman; cuando el desánimo y la impotencia azotan;

cuando la tristeza o la fatiga se imponen? ¿Cómo procurar virtudes capaces de enfrentar a dragones de poder? En la docencia se desata una guerra continua por la independencia, porque quien enseña a leer otorga libertad. ¿Cuáles son, entonces, las virtudes que significan una docencia capaz de educar ciudadanos globales?

Lo complejo, verdaderamente, es el cambio de paradigma propuesto por la metodología holística. En este sentido, son los docentes los que deberán renovar su formación, a fin de comunicar este nuevo postulado a sus estudiantes. Es evidente que no puede solicitarse de un educando conciencia crítica, acercamiento y empatía por su entorno, si su mismo docente no cuenta con esas mismas motivaciones. En este mismo orden, Barrientos (2017, pp. 175-191) extendió la idea de una necesaria responsabilidad en el docente. Este debe tener la vocación por educar a los alumnos con dignidad, respeto y libertad a través del diálogo, paciencia, compasión, fraternidad, compromiso y responsabilidad social durante el desempeño de las prácticas educativas. Asimismo, debe centrarse en querer ayudar a los estudiantes y orientarlos en la búsqueda de sus destrezas, apoyándolos frente a sus adversidades y guiándolos para lograr sus metas y proyecciones. Por tal, Quevedo Lezama (2020, p. 166) estima que «para implementar la educación holística, se debe trabajar inicialmente en la formación y capacitación de los profesores, adecuando los diferentes estamentos de las instituciones educativas a esta nueva visión de enseñar y, en complemento, trabajar en forma conjunta con los padres de familia. Si se incide en las emociones y el plano espiritual de los estudiantes, es en el hogar de estos mismos en donde se edifican estos aspectos».

2.2. Amor, sustancia y propuesta.

Gluyas, Esparza, Romero y Sánchez (2015, pp. 1-25) manifiestan que la visión holista complementa sistemas educativos y apoya a los estudiantes en virtud de desarrollar sus aptitudes y actitudes no académicas. Para esto, debemos comprender que la educación es un proceso integral que depende, no solo de docentes, sino de familias, padres y una comunidad. Estos factores, conducidos y contenidos en una dinámica fluida garantizan los esfuerzos académicos e interdisciplinarios, dado que la educación holística abre una nueva vía para mejorar los entornos educativos de niños y adolescentes velando por su salud mental, bienestar emocional y éxito escolar, atendiendo a una educación libre y humanista. Con base a ello, se expone que no solo el desarrollo del coeficiente intelectual conforma la formación integral de un individuo, sino también el desarrollo de su coeficiente emocional, en referencia al desarrollo como persona, las relaciones hacia uno mismo y para con los demás, en cuyo proceso se

incorpora el aspecto espiritual al considerar la *pedagogía del amor* (Quevedo Ledezma, 2020, p. 166).

Castillo y Marín (2009, p. 136) señalan «que toda pedagogía debe interconectarse, inevitablemente, con aprendizajes basados en el amor, tal como el sentimiento universal de probidad y cuidado, permitiendo a los estudiantes crear vínculos con la emoción, la creación y la espiritualidad». Estos vínculos, evidentemente, generan capacidades en los individuos y su mejora como personas inspiradas en cambiar la sociedad.

Son estos los aspectos que motivan el concepto de Ciudadanía Global, y que la formación debería permitirse a través de la concepción holista de la educación:

Los objetivos son el desarrollo holístico hasta el máximo de sus posibilidades, lo que incluye inculcar respeto por los derechos humanos, potenciar su sensación de identidad y pertenencia y su integración en la sociedad e interacción con el medio ambiente (ONU, 2001, p. 2).

«Ser ciudadano del mundo es más bien un proceso. Lo primero que usted debe tener en cuenta es alcanzar una profunda sensibilidad acerca de la idea de que vivimos en un mismo mundo. Me gusta especialmente el refrán ubuntu (filosofía africana, ndt) que dice “yo soy porque tú eres y porque tú eres, yo soy”. Dicho de otro modo, todos estamos vinculados y el primer paso hacia la ciudadanía mundial es adquirir conciencia de la comunidad a la que pertenecemos» (Villamero, 2015).

La genuina pasión es la virtud por la que se construyen los cimientos de un saber integral. De hecho, para Delgado (2012, p. 295), es necesario considerar que «los sentimientos son verdaderos motivadores e impulsores del proceso de desarrollo personal». Por lo tanto, además de procurar conocimientos, se tiene que priorizar en los estudiantes habilidades como la intuición, la emoción, la imaginación y la capacidad creativa. El conocimiento que resulta de la experiencia suele ser aquel que permanece en nuestro inconsciente porque se nutre de la emoción que acompañó la significación empírica del concepto.

De acuerdo con Castillo y Marín (2009, p. 137), según quienes «la educación holística o integral debería ser cultivadora, armónicamente, de capacidades técnicas, sentido artístico y de orientación ética, integrando de forma positiva aspectos requeridos en el aula como la coevaluación, convivencia, interconexión, descubrimientos, creación, innovación y expresión de sentimientos», quisiera

introducir la visión que Barce (1979) comparte en el prólogo del Tratado de Armonía de Schoenberg (1922).

El profesor "quiere ser infalible", y esto, además de ridículo, es gravemente perjudicial para el alumno. Schoenberg, como Nietzsche, cree que la primera obligación moral del maestro es prevenir a los discípulos contra él mismo. La relación profesor-alumno ha de entenderse no como una pura e inútil transmisión o trasvase de conocimientos del uno al otro, sino como una búsqueda en común, en la que el profesor, más experimentado, puede servir de guía; hasta cierto punto. Justamente hasta aquel punto en que el alumno, agitado espiritualmente por el maestro, se separa naturalmente de él para crear por sí mismo. Durante el aprendizaje, pues, importan -repetimos- estas dos cosas: que el alumno llegue a "escucharse a sí mismo" y que domine la "artesanía" del oficio.

Que el alumno llegue a escucharse a sí mismo es la propuesta que la docencia debe llevar a cabo. Por lo tanto, la educación holística puede disolver paradigmas y, enfáticamente, sembrar en los jóvenes una experiencia y sensación de libertad plena, comprometida con el conocimiento integral de sí mismos, así como de su entorno, en proyección de que en un futuro sean aportantes de mejoras sociales (Quevedo Lezama, 2020, p. 172).

En complemento, Gil (2021) expone «el respaldo que ha tenido la educación holística, desde los postulados de Sócrates y Platón, pasando por J. Rousseau, Husserl, Teilhard de Chardin, Pestalozzi, Piaget, la Filosofía perenne, la Pedagogía ancestral, Paulo Freire, María Montessori, la Pedagogía Waldorf, la Pedagogía Sistémica». Desde sus inicios, la educación holística ha venido apoyándose y consolidando su importancia a partir de diferentes tendencias pedagógicas, los reconocidos por la escuela tradicional o los clasificados como paradigmas emergentes, tomando de cada experiencia lo más valioso. Por consiguiente, la clave de la transformación educativa dependerá del nivel profesional del docente, así como su formación humana y el mejoramiento continuo de las estrategias didácticas que emplee en favor de lograr el aprendizaje holístico en el educando (Quevedo Lezama, 2020, p.170).

2.3. Educación integral, garantías de futuro.

La base de todo proceso educativo son los profesores orientando y motivando al estudiante a emplear con mayor libertad distintas dinámicas de formación, sin estar forzado ni limitado en su aprendizaje (Gómez, 2017, pp. 60-78). En ese sentido, es necesario plantearse, a nivel educativo, nuevos escenarios de enseñanza, teniendo como objetivo la capacitación integral de la nueva generación de estudiantes que conformarán las profesiones y oficios del futuro.

Este compromiso deben asumirlo tanto instituciones como docentes y entidades, asumiéndose al Estado como el principal responsable de garantizar el derecho a la educación.

El marco de la educación holística no busca divorciarse del desarrollo académico, sino más bien se orienta en expandir lo que constituye el desarrollo académico del presente siglo XXI, teniendo como objetivo reenfocar la atención en todos los atributos necesarios para el éxito educativo y social. A partir de esta idea, se vislumbra entonces el sentido visionario de la educación holística y de paso todo lo que esta representa, lo cual le ha dado un sitio en el campo de la enseñanza, considerándose punta de lanza en la educación vanguardista y referente clave para elevar la calidad educativa (Quevedo Ledezma, 2020, p. 170).

La evolución que promueve la educación holística en los sistemas de formación significa un largo pero necesario proceso de esfuerzos de familias, de comunidades y de docentes apasionados que confían con devoción en su vocación, creyentes en el desarrollo pedagógico humanista, constructivista e integral. En este contexto, será este conjunto el que deberá promover, dentro del sistema holista, actividades y tareas con un enfoque social, propiciando en los educandos una actitud crítica respecto de la sociedad y una conciencia orientada al bienestar común. De este modo, la sociedad encontrará beneficio porque los individuos se reconocerán como iguales, alejados de prejuicios, racismo, clasismo y discriminación. Finalmente, es la educación holística la que puede garantizar un espacio de humanidad donde igualdad, dignidad, libertad y plenitud puedan ejercerse.

3. Del niño...

Pero decidme, hermanos míos, ¿qué es capaz de hacer el niño que ni siquiera el león ha podido hacer? ¿Por qué el león rapaz tiene que convertirse todavía en niño?

Inocencia es el niño, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir sí.

Sí, hermanos míos, para el juego del crear se precisa un santo decir sí: el espíritu quiere ahora su voluntad, el retirado del mundo conquista ahora su mundo.

Tres transformaciones del espíritu os he mencionado: cómo el espíritu se convirtió en camello, y el camello en león, y el león, por fin, en niño.

Así habló Zaratustra. Y entonces residía en la ciudad que es llamada:

La Vaca Multicolor.

de Wilhelm Nietzsche Friedrich, Así habló Zaratustra (1883)

3.1. Infancia, un estado del Ser en potencia.

El niño al que refiere Nietzsche es un estado del Ser, que lejos de ser "infantil", admira con curiosidad, "busca" con pasión, se equivoca con entusiasmo, crea en un código propio y se expresa con libertad.

El impulso más noble de todos, el impulso de conocer nos impone el deber de buscar. Y una doctrina errónea basada en una búsqueda honrada vale mucho más que la presuntuosa seguridad de aquellos que se oponen a tal búsqueda porque creen ya "saber", ¡saber sin haber buscado por sí mismos! Nuestra preocupación debe ser meditar continuamente sobre el misterioso origen de la actividad artística. Pero empezando siempre desde el principio; observando una y otra vez intentado organizar y reagrupar las cosas de nuevo por nosotros mismos. No considerando nunca como dado más que las apariencias. Estas deben considerarse como eternas con mucha más razón que las leyes que uno cree encontrar. Debemos, ya que las conocemos bien, llamar con más derecho "ciencia" a nuestro conocimiento de las apariencias que a aquellas suposiciones con las que intentamos explicarlas. Sin embargo; también tales suposiciones tienen su legitimidad: como intentos, como resultados de un esfuerzo mental, como gimnasia del espíritu; incluso muchas veces como grados de ascenso hacia la verdad (Schoenberg, 1922, p. 16).

La infancia viene provista de virtud. En una entrevista, a Borges le preguntaron: Maestro, ¿cómo fue su estadía en la escuela? Él respondió: «durante mis primeros 6 años de vida yo aprendí mucho. Luego, fui educado»³². Formación, formar o, finalmente, dar forma es lo que los procesos de instrucción han comprendido mal durante los estadios académicos institucionales. La educación debiera ser el proceso por el que un individuo se nutre de códigos, medios y experiencias por las que reconoce su propia identidad y puede manifestarla. La escuela, en este sentido, tiene el compromiso de continuar con ese aprendizaje que motiva la infancia a conocer. Los niños aprenden desde la intuición, sin juicios; estos son motores poderosos que, durante décadas, la docencia ha desperdiciado. «Aprender es un proceso que implica muchos niveles de la conciencia humana como el afectivo, físico, social y espiritual, rebasando por completo lo puramente cognitivo y memorístico. Aprender se convierte en proceso creativo y artístico;

³² Griss. (2013, 9 junio). Êdoctum: Encuentro. Jorge Luis Borges i [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=VPxShPjwP-g>

aprender a aprender es el propósito de la educación para el siglo XXI» (Gallegos, 1999, p. 250).

3.2. El arte como principio de ejecución.

El arte en sí mismo opera en el Ser como un modo de vida independiente a la disciplina. Esto nos permite suponer que todos podemos compartir una realidad artística que procede con pasión, con amor, con compromiso y entrega; a esto llamo ahínco artístico. La técnica, las matemáticas, la química, la biología, la física, la tecnología deben proceder, también, con ahínco artístico, y debemos comprender que son disciplinas tendientes a la interpretación y reconocimiento científico de lo que se refleja en el universo externo. Las bellas artes, por su parte, procuran explorar el universo que se encuentra sumergido en nuestro Ser. Un universo construido de pasiones, vicios, virtudes, afectos y emociones, de todo aquello que crea nuestra identidad individual y nos aleja del acuerdo colectivo al que pertenece nuestra realidad.

Es deber de la educación propiciar un espacio donde esa voluntad en desarrollo pueda encontrar a su artista; donde ese espíritu «pueda escucharse a sí mismo». Es indispensable que la propuesta de saberes sea una ofrenda educativa, y no un proceso formativo. Comprender la realidad educativa de esta manera avanza con profundidad por sobre los sistemas de formación.

Hay que aprender a amar.

“Observemos lo que sucede en el campo de la música: primero hay que aprender a oír un terna, una melodía, saber distinguirla con el oído, aislarla y delimitarla con su vida propia; luego se requiere esfuerzo y buena voluntad para soportarla, a pesar de que sea extraña, y tener paciencia con su aspecto y con su forma de expresarse, además de ternura con lo que tiene de singular. Por último, nos acostumbraremos a ella, la esperaremos y la extrañaremos si nos faltara. De ahora en más no dejará de ejercer en nosotros su coacción y su encanto hasta convertirnos en sus amantes dóciles y rendidos, que no conciben que haya nada en el mundo sino ella, ni desean otra cosa que no sea ella. Esto no nos ocurre sólo con la música; es precisamente la forma en que hemos aprendido a amar todo lo que ahora amamos. Siempre acabamos siendo recompensados por nuestra buena voluntad, nuestra paciencia, nuestra equidad, nuestra ternura hacia lo extraño, cuando lo extraño se va quitando el velo poco a poco ante nosotros y acaba ofreciéndonos como una belleza nueva e inefable. Es la forma que tiene de agradecernos nuestra hospitalidad. Quien se ama a sí mismo habrá llegado a ello por este camino, no hay otro. El amor debe también aprenderse.”

De Wilhelm Nietzsche Friedrich, *La Gaya Ciencia* (1882, p. 334)

Aunque la música sea referencia en los pensamientos de Nietzsche, su interpretación de lo que amor supone describe el acto de conocer. Como efecto, la voluntad de aprender es potencia de todo aquello que aguarda a ser conocido. La buena voluntad, la paciencia, la ternura, la equidad son virtudes que nutren el aprendizaje que procede con ahínco artístico. El bien, para este autor, es el conocimiento, y todo gesto que condujera la voluntad hacia él daría cuenta del amor propio.

Lograr, como sugiere Diego Catalán (2018), que «el arte sea la expresión deliberada de nuestra intención», admite al esfuerzo como garantía de comunicación, porque solo a través de él permitimos que el tránsito por un medio de expresión sea fluido. Durante el proceso educativo podemos admitir que existen distintas etapas de desarrollo:

Primero: existe una suma de medios técnicos que hay que dominar, un repertorio de adecuaciones que hay que manejar con soltura de manera que no se presenten obstáculos materiales. A esto llama Schoenberg "artesano": es el "oficio", que consiste ante todo en acostumbrarse a conocer y a manipular el material. A este nivel la enseñanza puede ser eficaz si muestra al alumno un repertorio coherente de problemas y de posibles soluciones.

Segundo: a alto nivel -al nivel de la creación- la enseñanza no puede aportar medios ni procedimientos, técnicas ni estilos, porque lo que el alumno ha de hacer, precisamente, es inventar, es decir ir contra mucho de lo que se le ha enseñado ¿Qué puede hacer aquí la pedagogía musical? Schoenberg contesta taxativamente: "la enseñanza que ha de recibir un artista podría ser, sobre todo, ayudarle a escucharse a sí mismo." (Barce, Ramón, 1974, p. 15).

Resulta necesario comprender que aquí, el término artista es sugerido en un sentido mucho más amplio a como normalmente se lo reconoce. El ahínco artístico supone que un doctor puede ejercer la medicina artísticamente; que un ingeniero puede conducir sus proyectos con creatividad; que un arquitecto puede diseñar sus espacios con imaginación; que un camarero puede ofrecer su asistencia con escrupulosa atención; que un albañil puede montar un muro con rígida disciplina; o que un enfermero puede acompañar con cálida sensibilidad a un convaleciente. Todas estas, son cualidades reconocidas a la práctica artística. El arte es un tipo de energía que puede abstraerse y, considerada en estos términos, compromete a su ejecutor en un ejercicio de amor.

3.3. Identidad y propósito.

Indistintamente al “cómo”, la educación debiera ocuparse en descubrir el “qué” de cada individuo. Por esto es necesario que la educación, en todas sus manifestaciones, sea aplicada a través de una visión integral. López (2018, p. 307) indica que «el proceso educativo debe responder a las necesidades e intereses de los estudiantes en beneficio al desarrollo de la formación integral. En pie a esa meta, los maestros tendrán que despertar en los jóvenes las capacidades de un aprendizaje holístico, logrando experimentar en ellos la libertad de tomar sus propias decisiones y elegir su propio destino». Esto sería posible si las experiencias educativas se nutren de diversos principios, tales como la naturaleza humana, la inteligencia, el pensamiento y el aprendizaje, factores que son desarrollados de acuerdo a las habilidades que posea cada individuo, teniendo como prioridad la formación de personas íntegras (López 2018).

Para observar estos objetivos, los autores Gluyas, Esparza, Romero & Rubio (2015, p. 10) señalan que «el enfoque holístico abarca aspectos psicológicos, sociales, culturales y espirituales en la educación, sustentados a través de diversos métodos de enseñanza que buscan elevar el aspecto humano en el educando, favoreciendo la comprensión de información compleja a partir de sus habilidades cognitivas y sensitivas». Esto obedece a la noción de totalidad y plenitud que determinan al ser humano como un *ser multidimensional* (Gluyas, Esparza, Romero & Rubio, 2015).

Durante la búsqueda del “qué”, que finalmente determina una búsqueda del “yo”, lo fundamental es reconocer que «el descubrimiento produce deseos de encontrar significados y de comprender el mundo, además de reformar a los estudiantes para que tengan un mejor concepto cultural, moral y político, llevando a cuestionar o promover los valores culturales y lograr comunicar sus necesidades e intereses» (Redondo, Naval y Arbués, 2018, p. 226). El yo se manifiesta en deseos y anhelos que determinan propósitos de vida. La educación holística combate la supervivencia que implica una voluntad desprovista de propósitos, porque está en sus objetivos proveer los espacios de *búsqueda, encuentro y descubrimiento*.

Si las instancias educativas fueran ya lo suficientemente exitosas para lograr develar el yo de una vida; el cómo no solo referiría a una guía técnica o a un mapa de arriba, sino a lograr conjugar el espíritu, la mente y la voluntad de esa vida para que finalmente *sea*. Para que esto suceda, el Ser, según Mikhail Naimy (1948), debe encontrarse *debidamente equipado, sabiamente disciplinado, y valientemente comandado*. En este sentido, Naimy se refiere a los principios rectores que

conducen el yo a *ser*: un deseo director, que será estructurado por un pensamiento director y, finalmente, ejecutado por una voluntad directora. Así, el espíritu logrará identificar sus deseos, la mente descifrá cómo los ejecutará, y la voluntad será impulso y guía en la consecución.

¿Por qué resulta importante que las personas logren encontrar sus identidades en esta vida? Porque, usualmente, los propósitos de aquellos espíritus que aún hoy se recuerdan y que en estos momentos trascienden el tiempo, fueron concebidos en virtud del bien común. El bien, la belleza, el amor son virtudes contenidas en el infinito del universo, y es propio de esa eternidad contener toda realidad. Las voluntades que lograron y logran participar de un saber del universo siempre se manifiestan entusiastas en compartir la dicha.

«Porque, sin poderlo evitar, uno siempre experimenta los más varios sentimientos, mezclados de un cierto temor, cuando se dispone a comprender nada menos que aquello que ha amado con una exaltación juvenil y lo ha admirado con un entusiasmo peculiar de la juventud, aquello que nunca dejó de mantener en lo más hondo de nuestra alma una estrecha relación, muy misteriosa y enigmática, con lo que se ocultaba en el propio corazón» (Kierkegaard S., 1996).

La educación debe asistir a la comunidad en su propio desarrollo, a que los educandos se identifiquen como seres genuinos y reconozcan su lugar como individuos dentro del mundo (Quevedo Ledezma, 2020). Reconocer nuestro lugar en el mundo, nos ayuda a comprender cual es nuestro propósito en el ecosistema global. Comprender la identidad de cada sujeto, le asigna valor a su vida y permite que esta sea en libertad y plenitud. Ese estadio, sin lugar a duda, será un espacio propicio para el bien, la belleza, y el amor de una comunidad; porque, aunque dichosos quienes transitan un proceso de plenitud, desdichados en la nostalgia de pertenecer a comunidades que se resisten a la humanidad, al humanismo. De aquí que la educación debe criar leones capaces de amar con exaltación juvenil, sensibles a la dignidad humana y comprometidos con el bienestar común.

La escuela se ocupará de los procesos de artesanado y oficio, de procurar a sus estudiantes todas las herramientas, experiencias, códigos, medios y saberes que permitan estructurar sus pensamientos e ideas únicas, emociones y afectos, que les permitan avanzar y defenderse, amar y ser amados, proteger y asistir. Aún los docentes llevarán a cabo la más importante de las tareas: inspirar y ser ejemplo. Ejemplo de virtud y humildad, de fragilidad y fortaleza, de sensibilidad y expresión, de honestidad y empatía. En ellos está la enorme tarea de guiar un saber del universo, del que los niños, intuitivamente, ya participan. En ellos está propiciar los momentos de mayéutica para permitir un conocimiento colectivo.

En ellos está despertar y reconocer las identidades de cada infancia y protegerla para que, en su plenitud, conduzcan el bien.

La educación holística se adapta a los perfiles estudiantiles ampliamente, respetando sus capacidades, a la vez que incentiva a despertar nuevos talentos. De esa manera orienta a los estudiantes a alcanzar sus metas a través de la transformación del ser, de forma sistémica y personal. Por otro lado, el sistema holístico busca engranar elementos psicopedagógicos para que la visión del individuo sea completa y así su manera de ser, hacer, pensar y actuar pueda favorecer su progreso en cualquier entorno donde se desenvuelva, logrando una elevada conciencia en el individuo, sustentada en el conocimiento profundo y libre de prejuicios (Quevedo Ledezma, 2020, p. 176).

Para que esto suceda, la escuela debe promover una educación intuitiva y perceptiva. Son nuestros sentidos los que comprueban lo posible del infinito. Es a través de ellos que afrontamos y conocemos la vida. Es con ellos que nos acercamos al universo externo. Son esos encuentros los que inundan de inspiración la imaginación. Aquello que hace el lenguaje es solo codificar, clasificar y describir el tipo de energía que emiten los conceptos y que nos remiten a la experiencia del saber; por eso se llaman acuerdos. Pienso en una educación conducida desde la filosofía como núcleo de la creación y descubrimiento epistémicos; es a través de ella que la infancia debe conocer el universo y contemplar la naturaleza. Las aulas debieran interpretar los espacios recorridos del mundo físico y reconocer la ingeniería evolutiva de los paisajes y faunas por medio de la física, la química, la biología aplicando y comprobando las tecnologías que se inspiraron en la naturaleza. Los espacios dialécticos debieran educar en comunicación para que esas infancias logren estructurar los discursos que contienen sus ideas, reflexiones, interpretaciones e imaginación; la literatura debiera ser considerada un recurso que comprueba la eternidad de las ideas. Las artes tienen que ser una alternativa a la dialéctica en potencia de educar emocionalmente y explorar las profundidades del Ser, de su universo interno. La meditación y la oración son lugares que resguardan la intimidad y nutren nuestra voluntad de disciplina, que reconocen nuestra espiritualidad. Nada de esto sería posible sin una disciplina del cuerpo y de los sentidos, son estos recursos los que permiten atravesar la experiencia física que propone la vida.

4. Todo por hacer.

La educación holística es el espacio donde convergen los esfuerzos de distintos, de únicos, de particulares. Que se reconocen prodigio y auténticos. Donde las condiciones comprueban el infinito y la identidad es valorada, escuchada, tenida

en cuenta. La construcción de un conocimiento democrático reconoce a cada individuo y lo participa de la apariencia que se interpreta, observa su reflexión y se nutre de las perspectivas diferentes con voluntad de conocer. Propicia momentos de búsqueda, de asombro y descubrimiento. Intenta proveer acontecimientos capitales (Borges) en capacidad de inspirar libertad, amor, propósito y solidaridad. Es un espacio de heterogeneidad común donde se ejerce la humanidad.

Ahora bien, si la educación holística es la vía reconocida por organismos como la ONU, y la UNESCO para garantizar un futuro posible, ¿por qué su implementación no está generalizada en los sistemas educativos? ¿Existe un único mecanismo de enseñanza que pueda garantizar aquello que la Ciudadanía Mundial implica? ¿Cuáles son los espacios que promueven tal ideal? ¿Cómo deberían cambiar las estructuras educativas en pro de participar a las familias y, en fin, a una comodidad?

Democratizar el derecho a la educación comprende avanzar en esfuerzos emancipatorios. La sustentabilidad de los procesos educativos es necesaria para garantizar la independencia de las instituciones, y reconocer el derecho y deber que tiene todo niño a la esperanza, a la educación, al futuro. Si esa independencia fuera sólo financiera, ¿qué alternativa de sustentabilidad se puede vislumbrar a la privatización de las escuelas? ¿Cómo las instituciones pueden garantizar una educación democrática que no dependa de recursos netamente estatales o privados? En fin, ¿qué actividades devienen a una escuela en sustentable?

Referencias bibliográficas.

- Afonso, A. J. (2017). Para discutir la hegemonía epistémica evaluativa eurocéntrica: un enfoque exploratorio. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, ISSN-e 2605-1923, Vol. 10, N°. 2, 2017 (Ejemplar dedicado a: LA MEDIDA DE LA EDUCACIÓN), págs. 156-166.
<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10112/9531>
- Ancheta, A. (2019). Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17 (1), 47-59.
<http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/RevistaLatinoamericana/article/view/3325/980>
- Barrientos, P. (2017). Modelo educativo y desafíos en la formación docente. *Revista Horizonte de la ciencia*, 2 (3), 175-191.

- Barroso, J.M. (2019). La hegemonía en el conocimiento: medios de comunicación y de educación. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales* XII, pp. 56 - 61.
- Beltrán Llavador, J. (2016). Medida y valor de la escuela. Desde la rendición de cuentas hasta la rendición de sentido. *Profesorado – Revista de curriculum y formación del profesorado*, 20 (3), 119
- Bianchetti, L. & Sguissardi, V. (2017). *Da universidade à commoditycidade*. Campinas: Mercado das Letras.
- Carrascal, S. (2013). Educación en valores y tolerancia: Estudio y análisis de disposiciones, informes y recomendaciones de la UNESCO en materia de diálogo interreligioso y educación intercultural. En M. Rodríguez y J. González (Eds), *Religión y Derecho Internacional* (475–504). Comares.
- Castillo, I. & Marín, C. (2009). Hacia una visión holística de la educación universitaria: el amor y el caos un proceso creativo para el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, XIII (1), 135-143.
- Catalán, D. (2018). Retrato realista con lápiz de grafito. [Vídeo]. *Domestika*. <https://www.domestika.org/es/courses/264-retrato-realista-con-lapiz-de-grafito>
- Cervetti, Lucas (2015). Amor, la luz de la conciencia. *Köan*. <https://www.udllibros.com/adjuntos/9788494913426.pdf>
- Ciudadanía mundial. (s. f.). <https://xarxa2030.es/ciudadania-mundial/>
- United Nations. (s. f.). Ciudadanía global: una fuerza nueva y vital | Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/chronicle/article/ciudadania-global-una-fuerza-nueva-y-vital>
- De Enciclopedia Significados, E. (2014b, julio 26). Significado de Hegemonía (qué es, tipos, formas y ejemplos). *Enciclopedia Significados*. <https://www.significados.com/hegemonia/>
- Delgado, A. (2012). La dimensión holística creativa y la educación en el nuevo paradigma. *Revista de lenguas Modernas*, 2 (16), 293-303. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/12615/11871>

- Educación para la ciudadanía mundial y la paz. (2024, 15 febrero). UNESCO.
<https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education>
- Educrea. (2015, 28 abril). Educación especial: ¿Educación para la segregación?
Educrea. <https://educrea.cl/educacion-especial-educacion-para-la-segregacion/>
- Espino de Lara, R. (2007). EDUCACIÓN HOLISTA. OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/330Espino.pdf>
- Gallegos, R. (1999). Educación Holista: Pedagogía del amor universal. México, Editorial PAX MÉXICO.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982001000200008
- García-Bullé, S. (2022, 3 noviembre). Población y efectividad en el aula, ¿cuántos alumnos son demasiados? Observatorio / Instituto Para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/grupos-grandes-efectividad-ensenanza/>
- Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona, España: Paidós.
- Gil, H. (2021, 17 febrero). Carmen Cabestany: «Un sector del profesorado demanda un cambio profundo en las estructuras educativas» - Revista Esfinge. Revista Esfinge.
<https://www.revistaesfinge.com/2013/05/educacion-holistica-una-educacion-para-los-nuevos-tiempos/>
- Gluyas, R. Esparza, R., y Romero, M., & Sánchez, J. (2015). Modelo de educación holística: una propuesta para la formación del ser humano. Revista Actualidades Investigativas en Educación (15), 3, 1-25.
<http://www.redalyc.org/pdf/447/44741347022.pdf>
- Gómez, J. (2017). Nuevos estilos de enseñanza en la era de la convergencia techno-mediática: hacia una educación holística e integral. Revista internacional de investigación e innovación educativa. 8 (3), 60-78.
<https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/5314/2601-8077-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Grosfoguel, R. (2012). Decolonizing Western Uni-versalisms: Decolonial Pluri-versalism from Aimé Césaire to the Zapatistas. *Transmodernity. Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1 (3), 88-104.
- Merlo Pinzón, J. A. (2019). La voluntad de vida como pentita en Enrique Dussel. *Revista Filosofía UIS*, 2019, 18(2), Julio-Diciembre, ISSN: 1692-2484 / 2145-8529.
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/408/4081990010/4081990010.pdf>
- Kierkegaard, S. (1996). *Diapsálmata. El erotismo musical*. Librería Agora, S.A.
- Lingard, B. (2016). PISA: fundamentações para participar e acolhimento político. *Educação & Sociedade*, 37 (136), 609-627.
- López, C. (2018). La Educación Holística desde una Perspectiva Humanista. *Revista Scientific*, 3 (8), 301- 318.
- Magro, M., Hus, V., Hegediš, P. J., & Carrascal, S. (2022). Students of Primary Education Degree from two European universities: a competency-based assessment of performance in multigrade schools. Comparative study between Spain and Slovenia. *Revista Española de Educación Comparada*, 40, 162-189.
- Mignolo, W. (2003). Os esplendores e as misérias da «ciência: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica en Boaventura S. Santos (comp.): Conhecimento prudente para uma vida Decente: Um discurso sobre as ciências revisitado. Porto: Afrontamento.
- Montalvo del Valle, J. (2021). La educación general transdisciplinaria y descolonial en una sociedad democrática. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19 (37), 36-46.
- Naimy, M. (2018). *El libro de Mirdad*. Fundación Rosacruz.
- Olivé, L. (1996): Racionalidad y autenticidad: desafíos para la educación, en: IBARRA, Manuel (coord.): *La educación ante los retos del cambio*. Zacatecas, Secretaría de Educación y Cultura.
- ONU (2001). *Propósitos de la educación. Convención sobre los Derechos del Niño*.
<https://conahcyt.mx/cibiogem/images/cibiogem/normatividad/estandares>

_dh/docs_estandares_dh/Comit_CRC_OG01_proposito_de_la_educacin_en
_los_nios_2001.pdf

Panorama general del Banco Mundial sobre educación. (s. f.). World Bank.
<https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>

Preciado, P. B. (2020). Yo soy el monstruo que os habla. Barcelona. Editorial Anagrama

Quevedo Lezama, C. R. (2020). LA EDUCACIÓN HOLÍSTICA Una oportunidad para transformar la realidad educativa en el siglo XXI. *The International Education and Learning Review / Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*. Vol. 8, No. 3, 2020 | ISSN 2695-9925.

https://www.researchgate.net/publication/346792968_La_Educacion_Holistica_Una_Oportunidad_para_Transformar_la_Realidad_Educativa_en_el_Siglo_XXI

Quintero, P. (2010). Notas sobre la Teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la Sociedad en América Latina. *Papeles de Trabajo*. No. 19 – Junio, 2010- ISSN 1852-4508. Centro de Estudios Interdisciplinarios y Etnolingüística y Antropología Sociocultural.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014. ISBN 978-987-722-018-6.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Redondo, P., Naval, C. & Arbués, E. (2018). Hacer la universidad en el espacio social. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 71(3), 225-226.

Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. New York: Routledge.

Rojas Tudela, F. (2017). *Colonialidad. la Razón* (Edición Impresa).

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona, Editorial Ariel.
<https://www.ivanillich.org.mx/Conversar-educar.pdf>

Savina, E., Garrity, K., Kenny, P., & Doerr, C. (2016). The benefits of movement for youth: A whole child approach. *Contemporary School Psychology*, 1–11.

- Schoenberg, A. (1974), *Tratado de Armonía*. Traducción y prólogo de Ramón Barce. Madrid, España: Real Musical.
- Schwab, S. (2020). *Inclusive and Special Education in Europe*. Oxford Encyclopedia of education.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1230>
- Shahjahan, R. (2013). Coloniality and a global testing regime in higher education: unpacking the OECD's AHELO initiative. *Journal of Education Policy*, 28 (5), 676-694.
- Slade, S. & Griffith, D. (2013). A whole child approach to student success. *KEDI Journal of Educational*.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO (1995). *Global Alliance For Transforming Education*, en: Cuadernos de formación de investigadores. México, Universidad Autónoma Chapingo.
- Villamero, R. (2015). *Ciudadanía mundial*. <https://brainly.lat/tarea/20555648>
- Yurén, M. T. (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*. México, Universidad Pedagógica Nacional. Colección Textos.

La resiliencia como herramienta del Trabajo Social en duelos por suicidio de familias supervivientes

Ana Gallardo-Flores. Universidad Pablo de Olavide

1. Introducción.

En la revisión de la literatura científica con respecto al suicidio encontramos que en 2019 se suicidaron 703.000 personas a nivel mundial. Cada 40 segundos se suicida una persona (Organización Mundial de la Salud, 2021). Según el INE (2020), 3.941 personas se han suicidado en España. Estas cifras son un dato alarmante para nuestra sociedad, pero, aun así, los casos de suicidio van en aumento a nivel mundial, incrementándose notablemente a raíz de la pandemia de la COVID-19. Los datos que se publican nos hacen darnos cuenta de la cantidad de personas relacionadas con el acto suicida que se ven afectadas por el (amistades, vecindario y familia). El suicidio es la muerte más difícil de asumir por el ser humano, sobre todo cuando ha habido algún tipo de relación afectiva con la persona que se suicida. El impacto del suicidio afecta a las personas implicadas a niveles emocionales, afectivos, psicológicos y sociales. El sobrevivir a este tipo de muerte se hace insoportable para todas las personas allegadas a quién lo realiza y por lo tanto el duelo es un proceso lleno de obstáculos y muy duradero en el tiempo. Las familias supervivientes a un miembro familiar que se suicida van a vivir una experiencia muy traumática que marcará sus vidas en un antes y un después del suicidio. La muerte por suicidio es un fenómeno que cada vez va más en aumento en nuestra sociedad como hemos podido constatar, donde sigue invisibilizado y estigmatizado, extendiéndose estos calificativos a las familias supervivientes que van a sentirse juzgadas y estigmatizadas por la mayor parte de la sociedad, lo cual les generará problemas graves de salud y deterioro en su calidad de vida.

2. Familias supervivientes y suicidio.

El suicidio es un acto que impacta en la mayoría de las personas, pero para las personas involucradas con quién se suicida el impacto aumenta considerablemente. La relación de afectividad que relaciona a la persona que comete el acto y a la que recibe la noticia hace que ese impacto sea mucho más difícil de amortiguar. El dolor que genera perder a una persona querida de esta forma es inmenso y difícil de verbalizar, esto pasa con amistades, parejas y familias, en las cuales este dolor aumenta considerablemente. Las dudas que generan preguntas como por qué lo hizo o si se pudo hacer algo para que no

sucediera sumen a las familias en sentimientos de impotencia, culpa, remordimientos y enfermedad en la mayoría de los casos (Antón, 2010). Son habituales las preguntas de las familias supervivientes al acto del suicidio a los profesionales de la salud, en el sentido de querer saber que pudo llevar a su familiar a cometer tal acto. La no aclaración de esta incertidumbre produce en las familias supervivientes no solo el dolor por la pérdida trágica, sino estados de ansiedad, depresión y otras afectaciones psíquicas. El sistema que constituye la familia se altera por un hecho inesperado que afecta a todos sus miembros y que desequilibra este sistema. A esto se une la no aceptación social del acto suicida lo que genera aún más sentimientos de impotencia, culpa, rabia, abandono, vergüenza e inestabilidad a este sistema. Por lo tanto, se convierte en algo vivido a nivel familiar, en silencio, como un tema tabú que ni siquiera se habla dentro del propio seno familiar (Chandler ,2020), Los sentimientos de culpa, rabia, angustia hacen que la comunicación incluso dentro de la propia familia sea inexistente o escasa y por supuesto con el entorno también. La familia se aísla y siente que la sociedad la juzga y la hace responsables de no haber podido impedir el suicidio. De nuevo esta actitud social refuerza la culpa que ya sienten todos los miembros de la familia por el acto suicida y asumen un pago doble, el propio y el que les infringe la sociedad llegándose a sentir culpables por haber sobrevivido al suicidio. Esta situación va a generar malestar entre todos los componentes del sistema familiar, comenzaran a ocultar el verdadero hecho y a generar otras estrategias de respuesta ante lo que sucedió que no corresponden a la realidad para aliviar los sentimientos que ha desatado el acto suicida. Se produce por lo tanto una alteración de salud en las familias, tanto a nivel físico, psíquico, emocional y social. Muchas personas miembros de estas familias supervivientes viven aterradas por la ideación suicida que aparece constantemente en su mente, incluso piensan en suicidarse ellas mismas. El proceso de duelo en este caso, en muchas ocasiones se alarga e incluso se enquistado produciendo alteraciones muy graves en la salud y en la vida personal y social de las familias supervivientes (Bassaluzzo Tamborini ,2012).

3. Duelo y familias supervivientes.

El Duelo es un proceso donde van a confluír una gran variedad de emociones y sentimientos que van a conformar un fenómeno complejo. Ningún duelo sigue un patrón único, va a depender de muchos factores que se combinan en las personas que lo experimentan (Neimeyer, 2016). Es fundamental en esta temática el papel de las redes de apoyo ya que estas según determinados autores van a reducir el estrés que produce la pérdida y las emociones negativas que aparecen durante su proceso a la vez que pueden ofrecer consuelo, medio de comunicación del trauma, comprensión, etc, haciendo que el proceso de duelo

sea más llevadero y saludable. Las redes de apoyo, ya sean formadas por amistades, profesionales, personas que han pasado por la misma adversidad u otro tipo de personas se constituyen en una herramienta terapéutica y resiliente para enfrentar la pérdida de un ser querido (Stroebe et al., 2017). En la literatura científica encontramos autores que han investigado en la temática que nos trata y concluyen como existen una serie de connotaciones en los duelos por suicidio de un ser querido que no se producen en otra clase de duelos. Estas connotaciones constituyen un factor de riesgo que se puede convertir en un resultado adverso relacionados con el propio duelo y que está relacionado con la respuesta o funcionamiento social, la salud mental y el comportamiento suicida, (Rocamora, 2022). Apoyar adecuadamente el duelo por suicidio lo que llamaríamos postvención, es una herramienta muy importante como estrategia de prevención del suicidio. Shneidman (1973) ya publicó en sus investigaciones la necesidad de proporcionar un apoyo adecuado en el caso de los duelos por suicidio y lo calificó como cuestión pendiente en la salud pública y mental. En los últimos años ha habido investigaciones y propuestas entorno a la postvención (Andriessen et al., 2019; Castillo Patton, 2022), la mayor parte de estas propuestas no son institucionales, sino que nacen de la sociedad civil, como organizaciones no gubernamentales, asociaciones, etc. Autores como Chandler (2020), García-Haro et al., (2020) y Button y Marsh, (2020) han contribuido con sus investigaciones y publicaciones en el reclamo de un adecuado tratamiento y seguimiento en la postvención del suicidio. En este tipo de duelos por suicidio se produce un estigma social, que proviene de la visión que tiene la sociedad del acto suicida. Este funcionamiento o respuesta social se convierte en un estigma que alcanza a las familias supervivientes (Pérez Barrero, 2007; Rocamora, 2022; Minayo, Cavalcante, Souza, Mangas, 2011). Como se ha mencionado antes, el apoyo de distintos tipos de redes es fundamental en los procesos de duelo y en el duelo por suicidio su necesidad es aún mayor. El apoyo que necesita una familia en duelo por suicidio es muy valioso para el bienestar de cada uno de sus miembros, pero ya hemos visto en la literatura científica al respecto como la sociedad estigmatiza a la persona que se quita la vida y a la familia superviviente, siendo escaso el apoyo que se les presta o a veces inadecuado. Se está investigando actualmente sobre cómo prevenir el suicidio, pero no se ahonda en la importancia de la postvención del suicidio, ya que como hemos visto, un mal apoyo en la postvención a las personas afectadas puede generar un nuevo suicidio. Todo esto se traduce en soledad y aislamiento de las personas supervivientes, ya que no se les proporciona un medio, apoyo y herramientas adecuadas para elaborar un duelo saludable y satisfactorio. Los juicios sociales y morales de la sociedad a la persona que se suicida y a la propia familia agrava el proceso de estos duelos que en muchos casos se convierten en patológicos y

prolongados en el tiempo. (Acinas, 2012). Durante este proceso de duelo, las personas integrantes de la familia son propensas en gran parte a tener múltiples consecuencias de salud, tal como ya hemos mencionado en el apartado anterior. Podemos decir que los sentimientos que más van a estar presentes en este duelo son vergüenza, enfado, miedo, culpa, ira, impotencia, soledad, aislamiento, etc. Todos los duelos son procesos dolorosos, pero en el caso del suicidio, se hace más intenso en cuanto al dolor y se puede prolongar en el tiempo unido a las repercusiones de salud que se pueden producir en los miembros de la familia. Los familiares supervivientes al suicidio van a intentar una y otra vez encontrar una explicación a esta adversidad y por lo tanto dar un sentido a la pérdida y a sus vidas, ya sea la respuesta realista o construida para poder seguir adelante física, psíquica, emocional y socialmente.

4. Resiliencia y familias supervivientes.

El concepto de Resiliencia es un concepto que se ha definido por muy diversos autores y disciplinas, pero no existe un consenso final sobre él ya que existen muchos factores implicados. Rutter (2006) define la resiliencia como “el fenómeno por el que los individuos alcanzan relativamente buenos resultados a pesar de estar expuestos a experiencias adversas”. Hay autores que lo definen como un fenómeno de crecimiento y transformación del individuo a través de la adversidad (Aldwin, 2007). En otra literatura científica encontramos autores que definen la resiliencia no solo como la resistencia absoluta a la adversidad, sino que se refieren a la recuperación y transformación que se opera a través de los sucesos traumáticos o adversos, (Smith y Prior, 1995). Masten, Best y Garmezy destacan tres factores en relación con la resiliencia: capacidad de conseguir resultados positivos en situaciones de alto riesgo o adversidad; funciones competentes en situaciones de estrés agudo o crónico y capacidad de recuperación del trauma.

Para Grotberg, (2002), Knight, (2007) y Cyrulnik, (2002) la resiliencia es un proceso de superación de la adversidad y de transformación a través de la experiencia traumática. En este proceso dinámico van a influir un compendio de causas. Knight (2007) dice que en la posesión de resiliencia van a influir factores personales y factores sociales. Según Grotberg (2002) “la resiliencia es una forma de hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive ser transformado por estas” (citando en Ortega & Mijares, 2018, pp. 37) centrándose en factores como: "Yo tengo". Se refiere al apoyo que la sociedad en general le proporciona al individuo (padres, hermanos, amigos, vecinos, etc.) y que está ligado a un vínculo afectivo. "Yo soy" y "Yo estoy", se refieren al desarrollo de fortaleza intrapsíquica, la autoestima, ideología personal y voluntad de sentido y "Yo puedo" que se refiere a la adquisición de habilidades interpersonales y de

resolución de conflictos, la creatividad y humor que tiene el individuo para enfrentar situaciones de riesgo. Knight (2007) expone en su Constructo Tridimensional que la resiliencia como estado integra: La competencia emocional estaría formada por autoconcepto positivo y locus control interno (autocontrol y regulador de emociones) autonomía personal y sentido del humor. El locus de control interno es determinante en la resiliencia. La competencia social quedaría definida por la capacidad de generar relaciones sociales estables. En este sentido la comunicación, sentido de pertenencia y empatía son relevantes para la resiliencia. La orientación al futuro representa una marcada intencionalidad vivencial y una idea clara del significado de la vida con un enfoque optimista, sentido del compromiso en la resolución de problemas, flexibilidad y adaptación a las situaciones, en este sentido el optimismo hacia el futuro es un importante elemento de la resiliencia. Cyrulnik (2001) en sus investigaciones concluye que el proceso de resiliencia tiene tres momentos fundamentales, la presencia de adversidad en la vida de la persona, el sufrimiento que produce la adversidad y el desarrollo que podría provocar dicho sufrimiento en quién lo experimenta. La interrelación de la persona con su entorno es fundamental para estos autores ya que esta interrelación puede promover una transformación personal a través de la adversidad experimentada. Como se puede comprobar la unanimidad en la procedencia de la resiliencia es variada, siendo diversa su definición y procedencia. El concepto conlleva mucha multiplicidad de factores, pero el tema más complejo en esta materia es el descubrir qué condiciones son necesarias para el desarrollo o crecimiento de la persona después del trauma o adversidad vivida (Cyrulnik y Anaut ,2016). Una vez expuesto el concepto Resiliencia vamos a desarrollar dos tipos de familia que nos podemos encontrar en el duelo por suicidio, aunque pueden aparecer modelos mixtos de familias supervivientes. Por un lado, estarán las familias desadaptativas como muestran en sus investigaciones Espina, Gago, & Pérez (1993); Pfeffer, (1981). Estas familias tienen un sistema rígido en cuanto a relación y comunicación y escasa red de apoyo social. Cerelet al. (2008) nos define tres tipos de distorsiones en la comunicación de estas familias: El desarrollo de la culpa por el suicidio: esto va a aumentar la culpabilidad y responsabilidad del acto de las familias. Secretos: esto genera secretos y pactos entre los miembros y acuerdos de con quién se habla de la verdad y con quién no. El aislamiento: La culpa y los secretos llevan a un aislamiento social como símbolo de hacer desaparecer el suicidio y por lo tanto el estigma que esto conlleva. En este perfil de familias no se habla del acto suicida y cuando se hace no se permite que nadie discuta o cuestione, por supuesto aún menos se permiten compartir emociones, ya que esto lo ven como algo amenazante para el sistema. Estas familias tienen altas probabilidades de desarrollar patologías graves en el proceso de duelo que continuarán en el

desarrollo posterior de sus vidas (Ratnarajah & Schofield, 2007, Walsh, 2007). Por otro lado nos encontramos con las familias resilientes y así Schuler (2012, p. 77) las define de la siguiente manera: *“Cuando el funcionamiento familiar es óptimo, su apoyo generalmente apunta a un proceso adaptativo de ajuste. La apertura en la comunicación, tanto de pensamientos como de emociones, la conexión familiar y la resolución constructiva de las diferencias son el sello de una familia funcional. Esa fortaleza es protectora del estrés que produce un evento en la vida”*. Autores como Walsh y Mcgoldrick, (2004) nos muestran cuatro tareas que las familias deberían llevar a cabo en sus procesos de duelo por suicidio y que son habituales en las familias resilientes. Estas tareas son: Compartir el conocimiento de la realidad acerca de la muerte que implica comunicación abierta y sincera entre todos los miembros de la familia. Experiencia compartida de la pérdida y la sobrevivencia: compartir las emociones sobre la adversidad vivida y expresarlas escribiendo, creando, etc. Reorganización del sistema familiar: esto hace que se reorganicen roles para mantener la flexibilidad, la comunicación y la adaptación a nuevas situaciones. Establecimiento de nuevas relaciones y metas en la vida: cuando el proceso de recuperación en el duelo se hace saludablemente cada miembro de la familia va a recuperarse adecuadamente y va a dar un sentido a su vida con esperanza en metas que van a enriquecerles como personas, incluso llegarán a encontrar aspectos positivos en la adversidad. En muchas de estas familias se producen comportamientos espirituales que los ha llevado a vivir este proceso dándole sentido a la muerte y al dolor que han vivido a raíz del trauma (Lichtenthal, et al., 2010).

5. Trabajo social, familias supervivientes y resiliencia.

La sociedad con la que se encuentra el Trabajo social es una sociedad cambiante y hay que investigar sobre nuevas estrategias y modelos de atención, acompañamiento e intervención de las personas a las cuales se atiende. Estas estrategias tendrán en cuenta las situaciones, los obstáculos, las capacidades y fortalezas de las personas. Citando a Saleebey (1996) diremos que serían intervenciones o acompañamientos basados en las claves de la resiliencia, en la recuperación y en las posibilidades de transformación. Las diversas investigaciones realizadas a lo largo del tiempo sobre resiliencia han ido enriqueciendo el conocimiento de este concepto para el Trabajo Social. Como Greene y Conrad (2002) afirman, la riqueza para esta disciplina resulta de la combinación de perspectivas renovadas del concepto, las experiencias de las personas supervivientes al trauma y el conocimiento de profesionales expertos en la materia. Germain y Gitterman (1980) en su literatura científica hacen hincapié en la necesidad de que desde el trabajo social y en concreto los/as profesionales que lo ejercen, deben de tener en cuenta las experiencias de la vida,

los discursos de las personas y poner en funcionamiento mecanismos para aprovechar todas las opciones de llevar a las personas hacia una vida saludable y de crecimiento. Afirman que la adversidad puede estar en el día a día, con las tareas y comportamientos rutinarios y en grandes acontecimientos de adversidad y que el Trabajo Social debe enfocar su práctica a los problemas de la vida. Por lo tanto y entorno a lo expuesto anteriormente es muy importante que el Trabajo Social fomente la resiliencia en la familia en concreto en la temática que se trata en esta investigación, los duelos por suicidio de familias supervivientes. Para fomentar esta resiliencia se ha de tener en cuenta lo que expone Walsh (1998) en la exposición de los factores que promueven la resiliencia en las familias: la naturaleza de la familia, su comunicación y cohesión, la disponibilidad de apoyo y redes del entorno, el desarrollo de vínculos afectivos de personas fuera de la familia. Las teorías sistémicas relacionan la resiliencia con la unión en la familia, la comunicación abierta, la resolución de problemas compartidos, la apertura a la opinión de todos sus integrantes, etc, Villalba (2006). Walsh y McGoldrick (1998) dejan de poner el acento en el duelo de las personas integrantes de la familia, para poner el interés en los procesos de adaptación de la familia a la situación desencadenada por la adversidad, a la adaptación a esta circunstancia y en la resiliencia. Todas las investigaciones citadas anteriormente aportan al Trabajo Social un camino de atención, intervención y acompañamiento con las familias supervivientes al suicidio, haciendo especial mención a la necesidad de buscar recursos tanto en la familia como en los entornos sociales, siendo de vital importancia que estén al alcance de esta, así como apoyo social para que la familia se sienta parte integrada en la sociedad y no un grupo excluido y estigmatizado. Así mismo es importante el seguimiento en el tiempo de estas familias para poder comprobar su evolución, adaptación y transformación.

6. Conclusión.

Existen muchas familias de supervivientes al acto suicida que van a incluir distintos perfiles en su funcionamiento a lo largo del tiempo. No son las herramientas expuestas en esta investigación las únicas que pueden llevar a vivir un duelo saludable, pues va a depender de muchos factores dentro de las familias como valores y creencias, pautas de comportamiento, actuación y pensamiento del sistema familiar. Las distintas investigaciones sobre Resiliencia expuestas en nuestra investigación aportan un conocimiento muy necesario para llevar a la práctica en familias en duelo por suicidio. Hemos podido observar sus sentimientos, posibles comportamientos, sus necesidades, sus carencias y sus posibilidades. Desde el Trabajo Social como reto en este nuevo siglo está gestionar y promover actuaciones que fomenten la resiliencia en el conjunto familiar. Esta resiliencia llevará a las familias supervivientes al suicidio, a una

gestión saludable de su duelo, al establecimiento de metas, a dar un sentido a la adversidad y a una transformación en la vida futura. Desde esta investigación ponemos en evidencia la importancia de la prevención del suicidio dentro del Trabajo Social y la postvención en las familias supervivientes como herramientas para conseguir una adecuada atención, tratamiento y seguimiento de las personas afectadas.

Referencias bibliográficas.

- Acinas, P. (2012). Duelo en situaciones especiales: suicidio, desaparecidos, muerte traumática. *Revista digital de medicina Psicosomática y Psicoterapia*, 2(1), 1-17.
- Aldwin, C. M. (2009). *Stress, coping, and development: An integrative perspective*. Guilford press.
- Anaut, M., & Cyrulnik, B. (2016). *¿Por qué la resiliencia?* Barcelona: Gedisa.
- Andriessen, K., Kryszynska, K., Hill, N. T., Reifels, L., Robinson, J., Reavley, N., & Pirkis, J. (2019). Effectiveness of interventions for people bereaved through suicide: a systematic review of controlled studies of grief, psychosocial and suicide-related outcomes. *BMC psychiatry*, 19, 1-15.
- Andriessen, K., Kryszynska, K., Kölves, K., & Reavley, N. (2019). Suicide postvention service models and guidelines 2014–2019: A systematic review. *Frontiers in psychology*, 10, 491007.
- Antón, J. M. (2010). El impacto del suicidio en la familia. El proceso específico del duelo familiar *Rev Psicot Rel Interv Soc*. Segunda época, 2, 109-23.
- Bassaluzzo Tamborini, S. (2012). *Guía para profesionales de la salud ante situaciones de duelo*. Consejería de Salud de Andalucía: Editorial Alsur, 83-85.
- Braga, L. L., Fiks, J. P., Mari, J. J., & Mello, M. F. (2008). The importance of the concepts of disaster, catastrophe, violence, trauma and barbarism in defining posttraumatic stress disorder in clinical practice. *BMC psychiatry*, 8, 1-8.
- Button, M. E., & Marsh, I. (2020). Introduction. In M. E. Button, & I. Marsh (Eds.), *Suicide and Social Justice. New Perspectives on the Politics of Suicide and Suicide Prevention* (pp. 1-12). New York/London: Routledge

- Chandler, A. (2020). Socioeconomic inequalities of suicide: Sociological and psychological intersections. *European Journal of Social Theory*, 23(1), 33-51.
- Creel, J., Jordan, J. R., & Duberstein, P. R. (2008). The impact of suicide on the family. *Crisis*, 29(1), 38-44.
- Davidson, R. J. (2000). Affective style, psychopathology, and resilience: brain mechanisms and plasticity. *American psychologist*, 55(11), 1196.
- Germán, M. M. (2022). Rocamora, Alejandro (2022). Un camino sin atajos. Duelo por el suicidio de un ser querido. Editorial desclée de brouwer. 2011 páginas. *Revista Clínica Contemporánea*, 13(e14), 1-4.
- Gitterman, A. (2017). Life model of social work practice. *Social work treatment: Interlocking theoretical approaches*, 287-301.
- Greene, R. R. (2002). Resiliency: An integrated approach to practice, policy, and research. (No Title).
- Grotberg, E. (2002). Nuevas tendencias en resiliencia. *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, 27-29.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2020). Estadística de Defunciones por Causa de Muerte.
- Knight, C. (2007). A resilience framework: Perspectives for educators. *Health Education*, 107(6), 543-555.
- Lichtenthal, W. G., Currier, J. M., Neimeyer, R. A., & Keesee, N. J. (2010). Sense and significance: A mixed methods examination of meaning making after the loss of one's child. *Journal of clinical psychology*, 66(7), 791-812.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology*, 2(4), 425-444.
- Minayo, M. C. D. S., Cavalcante, F. G., Mangas, R. M. D. N., & Souza, J. R. A. D. (2012). Autopsias psicológicas sobre suicidio de idosos no Rio de Janeiro. *Ciencia & Saudi Collative*, 17, 2773-2781.
- Neimeyer, R.A (2016) *Tecnologías Técnicas de Terapia del Duelo: prácticas creativas para asesorar a los deudos*. Rutledge

- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2021). Datos de muerte por suicidio.
- Patton, A. E. C. (2022). Contención del suicidio en España: evaluación del diseño de las políticas y Planes de Salud Mental de las Comunidades Autónomas. *Gestión y análisis de políticas públicas*, 6-26.
- Quesada, C. V. (2006). El enfoque de resiliencia en Trabajo Social. *Acciones e Investigaciones sociales*, (1), 466.
- Ratnarajah, D., & Schofield, M. J. (2007). Parental suicide and its aftermath: A review. *Journal of Family Studies*, 13(1), 78-93.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12.
- Saleebey, D. (1997). Is it feasible to teach HBSE from a strengths perspective, in contrast to one emphasizing limitations and weakness? Yes. *Controversial issues in human behaviour in the social environment*, 33-48.
- Smith, J., & Prior, M. (1995). Temperament and stress resilience in school-age children: A within-families study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(2), 168-179.
- Stroebe, M., Schut, H., & Stroebe, W. (2007). Health outcomes of bereavement. *The Lancet*, 370(9603), 1960-1973.
- Walsh, F., & McGoldrick, M. (Eds.). (2004). *Living beyond loss: Death in the family*. WW Norton & Company.
- Waugh, C. E., Fredrickson, B. L., & Taylor, S. F. (2008). Adapting to life's slings and arrows: Individual differences in resilience when recovering from an anticipated threat. *Journal of research in personality*, 42(4), 1031-1046.

Concienciación para los Futuros de la Educación en Desarrollo Sostenible

María Carmen Martínez-Murciano. Universidad de Extremadura

1. Introducción.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible propone 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), siendo el Objetivo 4 el asegurar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Unesco, 2023). Como se destaca en la meta 4.7, la educación para la ciudadanía mundial es crucial para esta agenda. La educación ciudadana cobra particular relevancia en la educación secundaria, donde el ODS 4 busca alcanzar la educación universal.

Se promueve un enfoque crítico y comprometido con el aprendizaje, priorizando así una educación de calidad para todos (Pérez-Jorge y Hernández, 2012; Pérez-Jorge et al., 2016; Pérez-Jorge et al., 2020; Martínez-Murciano, 2023; Martínez-Murciano y Pérez-Jorge, 2023a). Según Unesco 2023, Murga-Menoyo y Bautista-Cerro (2015) explicaron que el ODS 4 pone el foco en la educación, recalcando la declaración del Foro Mundial de Educación (Incheon) que proclamaba: “Reafirmamos que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. Es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible” (Declaración de Incheon, Unesco, 2015, p.33).

Como estrategia, apoyándose en el profesorado, se promueve el desarrollo de competencias de sostenibilidad de la ciudadanía planetaria en la era del Antropoceno. Murga-Menoyo y Bautista-Cerro (2019) consideran esencial incluir la sostenibilidad en el currículum de secundaria, buscando cultivar específicamente cuatro competencias de sostenibilidad en el aula: pensamiento sistémico, análisis crítico, toma de decisiones colaborativa y responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras, todo ello a través de los contenidos disciplinares y las metodologías formativas.

Los instrumentos para la consecución del ODS incluyen la Agenda 2030, la Agenda de Acción de Addis Abeba sobre la financiación del desarrollo —firmada por España en 2015— y el Acuerdo de París sobre el Cambio Climático —firmado y ratificado por España en 2016— (Murga-Menoyo, 2021, p. 109). Para evaluar el progreso hacia los ODS, entidades de las Naciones Unidas y otras organizaciones

internacionales recopilan y analizan datos. El Grupo de Cooperación Técnica sobre los Indicadores para el ODS 4-Educación 2030 (TCG) facilita una plataforma para debatir y definir los indicadores empleados en el seguimiento de las metas del ODS 4, utilizando como fuentes los datos proporcionados por los países, encuestas de hogar y evaluaciones de aprendizaje (Unesco, 2018).

2. Desarrollo.

2.1. Metas y desafíos en la comunidad autónoma de Canarias

El Gobierno de Canarias, a través de la agenda canaria para el Desarrollo Sostenible, ha adaptado la normativa global a nivel local, seleccionando las metas e indicadores de Desarrollo Sostenible más pertinentes para la etapa de educación Secundaria. Entre esta:

- 4.1. Asegurar que todos los estudiantes finalicen la ES, que será gratuita, equitativa y de calidad, para determinar el índice de finalización de los estudiantes y conocer el nivel de competencia matemática y lectora mínima necesaria, desglosada por sexo.
- 4.3. Garantizar el acceso igualitario a una formación técnica, profesional, superior y universitaria de calidad, conociendo la participación en el último año desglosada por sexo.
- 4.4. Incrementar el número de personas con competencias técnicas y profesionales necesarias para el empleo y el emprendimiento, evaluando la proporción de personas con competencias en TIC por tipo.
- 4.5. Eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y formación profesional para personas vulnerables, determinando los Índices de paridad entre diversos grupos.
- 4.6. Asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y posean nociones elementales de aritmética, conociendo la proporción de población por edad que ha alcanzado al menos un nivel de competencia en alfabetización y nociones elementales de aritmética, desglosada por sexo.
- 4.7. Garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos-prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible (DS), mediante la educación para el desarrollo sostenible (EDS) y estilos de vida sostenibles, derechos humanos, igualdad de género, promoción de una cultura de paz y no violencia, ciudadanía mundial y valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al DS, conociendo los

grados en que esto se incorpora a las políticas nacionales educativas, planes de estudio, formación del profesorado y evaluación del alumnado.

También, el Reto Región 9 resalta la relevancia del ecosistema cultural en la promoción del DS y los programas PROA+, UEO y Canarias agenda cultura Tenerife se van a utilizar como ejemplo de actuaciones llevadas a cabo para lograr las seis metas del ODS4 más relacionadas con la educación secundaria en la Comunidad autónoma de Canarias.

A pesar de haber avances significativos hacia el ODS 4, aún se enfrentan diversas problemáticas que impiden el pleno logro de este objetivo. Estas problemáticas enfatizan la necesidad de colaboración entre múltiples actores y la implementación de políticas efectivas a nivel glocal y local, lo que da relevancia al concepto de glocalidad (Murga-Arroyo, 2015). Entre las principales problemáticas se encuentran:

- Acceso desigual a la educación: A pesar de los avances en la expansión del acceso educativo en muchos lugares, persisten disparidades significativas entre zonas urbanas y rurales, así como entre diferentes grupos demográficos. Niñas, niños con discapacidad y grupos minoritarios enfrentan barreras para acceder a una educación de calidad.
- Calidad de la educación: Garantizar una educación de calidad sigue siendo un desafío debido a la falta de recursos, formación insuficiente de los docentes y materiales didácticos que no siempre están actualizados.
- Desconexión entre la educación y las competencias profesionales deseadas: La brecha entre el sistema educativo y las competencias demandadas por el mercado laboral puede llevar a altas tasas de desempleo, debido a la falta de coordinación entre lo enseñado y lo requerido en el ámbito profesional.
- Desigualdades de género: A pesar de los avances, las desigualdades de género en el acceso a la educación persisten, con niñas y mujeres enfrentando barreras culturales, sociales y económicas que limitan su participación y éxito educativo y social.
- Analfabetismo: La reducción del analfabetismo ha avanzado, pero aún hay 53000 personas en Canarias sin competencias básicas de lecto-escritura, lo que limita su participación en la sociedad y su desarrollo personal y profesional (Mederos, 2022).
- Equidad: Aunque se ha avanzado, aún no se dispone de los medios necesarios para alcanzar una equidad adecuada y la justicia social anhelada.

Estas problemáticas resaltan la complejidad e interconexión de los desafíos que enfrenta el logro del ODS 4, lo que requiere un enfoque integral y la colaboración de múltiples actores para su resolución y la implementación de políticas efectivas a nivel global y local. Se implican Gobierno de Canarias, Cabildos Insulares, municipios, organizaciones empresariales, profesionales y sindicales y universidades públicas.

2.2. Propuesta de actividad en un aula de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) es un enfoque educativo integral que se enfoca en impartir conocimientos relacionados con la diversidad planetaria, la sostenibilidad de los recursos y la promoción de valores éticos que motivan a los individuos a discernir entre los recursos renovables y los no renovables. Este enfoque educativo insta a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre sus hábitos diarios, con el objetivo de fomentar prácticas que aseguren la preservación y continuidad de nuestro planeta. La EDS enfatiza la importancia de involucrarse activamente en la conservación del medio ambiente y aboga por la implementación de políticas que apoyen la sostenibilidad del ecosistema. Además, subraya la necesidad de buscar y fomentar la cooperación internacional para alcanzar estos objetivos de manera conjunta y eficaz. La concienciación medioambiental en la adolescencia para desarrollar unas rutinas correctas en sostenibilidad es importante (Martínez-Murciano y Pérez-Jorge, 2023b).

Dentro de este marco, la EDS se define como un proceso educativo orientado a inculcar el respeto por todas las formas de vida, promoviendo la conciencia y la acción proactiva para el beneficio y protección de la naturaleza. Este proceso educativo busca lograr un impacto local que, sumado al esfuerzo colectivo, contribuya a la sostenibilidad global. Un aspecto relevante en este contexto es la organización del turismo sostenible, que, según Díaz-Soria (2023) implica contextualizar la oferta turística en función del entorno local, promoviendo una gobernanza turística que empodere a las comunidades locales y contribuya a la reducción de desigualdades. La digitalización, por otro lado, ofrece herramientas valiosas como la monitorización de la sostenibilidad y la optimización de rutas, que, según Bulchand (2023), aportan significativamente a la sostenibilidad turística.

Siguiendo las ideas de Murga-Menoyo (2015), este trabajo se centra en resaltar la educación de calidad y la sostenibilidad en el ámbito laboral como aspectos cruciales para el desarrollo sostenible. Se destaca la importancia de sectores como

el turismo y la pesca en las Islas Canarias y se aboga por una educación que no solo provea conocimientos teóricos-prácticos, sino que también desarrolle competencias de sostenibilidad en los estudiantes. Estas competencias son esenciales para construir sociedades caracterizadas por un desarrollo sostenible, donde el pensamiento sistémico-complejo juega un papel fundamental en el análisis de la interrelación de los diversos componentes de nuestro mundo.

Para poner en práctica estos principios, se propone una actividad educativa específica para un aula de 4º de ESO en un instituto del sur de Tenerife. Esta actividad estará diseñada en función del proceso de enseñanza y aprendizaje para la sostenibilidad, enfocándose en el desarrollo de competencias de sostenibilidad por parte del alumnado. Se detallará la organización de la actividad, los agrupamientos, la temporalización, los recursos y los espacios necesarios para su implementación.

2.3. Normativa.

La actividad se diseñará siguiendo los lineamientos del primer nivel de concreción curricular del Decreto 83/2016, incorporándose en el tercer nivel curricular dentro de una Unidad de Programación Didáctica del plan anual del aula, y se llevará a cabo con contenidos de la asignatura Formación y orientación personal y profesional (FOPP). Esta estructura asegura que la actividad esté alineada con los objetivos educativos del centro y contribuya de manera efectiva a la formación integral de los estudiantes en temas de sostenibilidad.

2.4. Destinatarios.

La actividad se desarrollará con estudiantes del aula de 4º B, de 15 a 16 años, una fase crucial donde transitan por el estadio de las operaciones formales de Piaget. Este período está marcado por transformaciones cerebrales y hormonales significativas, y se observa un cambio en sus prioridades sociales, pasando el interés desde el entorno familiar a las amistades. Esta dinámica será un elemento clave en la planificación de la actividad, buscando su máxima resonancia e interés entre el alumnado.

2.5. Objetivo.

Sensibilizar sobre la relevancia de la sostenibilidad en el ámbito escolar y en las profesiones relacionadas con el turismo y la pesca. Se enfatizará la promoción de la equidad y la igualdad de género en el mundo laboral, destacando cómo estos principios contribuyen positivamente a la sostenibilidad.

2.6. Espacios.

Aula habitual y salón de actos.

2.7. Medios y recursos.

Los estudiantes tendrán acceso a diversos recursos materiales como videos, dispositivos personales, programas de edición, y otros materiales reutilizables, además de equipamiento como cañón de proyección, pizarra digital y ordenadores. La actividad contará con la orientación del tutor, el profesor de informática y el profesor de FOPP para guiar y asistir al alumnado en el desarrollo de la actividad.

2.8. Criterios de evaluación.

Competencias de sostenibilidad	El alumnado sabe que	El alumnado sabe hacer	El alumnado sabe valorar
Pensamiento sistémico	<p>El alumnado conoce que la industria del turismo y la pesca son un tipo de empleo que tiene efectos sobre el bienestar y la calidad de vida de las personas y las comunidades de canarias.</p> <p>El alumnado conoce que la industria del turismo y de la pesca deben fomentar el turismo y la pesca sostenible para no producir daños al ecosistema canario (flora y fauna terrestre y marina)</p>	<p>Argumentar la contribución de la industria turística y de la pesca al empleo pleno y productivo, al crecimiento económico sostenible y al bienestar de la población. Identificar las metas del ODS 4 y del ODS 8.</p> <p>Identificar el ODS y la meta 4.7 Argumentar la contribución de esta industria al empleo pleno y productivo, al crecimiento económico sostenible y al bienestar de la población.</p>	<p>Su rol como agente de cambio para la transformación social y laboral por la sostenibilidad y mantiene una actitud favorable ante las múltiples implicaciones que lo caracterizan y la complejidad de sus funciones</p>
Pensamiento crítico	<p>El alumnado conoce las diferencias entre la sostenibilidad y la no sostenibilidad.</p>	<p>El alumnado sabe expresar sus pensamientos sabiendo valorar lo correcto de lo incorrecto en las actuaciones en pesca y turismo sostenible</p>	<p>La búsqueda de alternativas para la mejora de las condiciones de sostenibilidad en los sectores de pesca y turismo y el compromiso activo para encontrarlas y aplicarlas.</p>

Responsabilidad con las generaciones presentes y futuras.	El alumnado conoce la importancia de la igualdad de género en las profesiones canarias. El alumnado conoce los conceptos de ciudadanía mundial, cultura de paz, y la responsabilidad con generaciones futuras.	El alumnado sabe hacer unas performances sobre igualdad de género en el mar.	Las actitudes positivas para difundir que todos y todas somos iguales. El compromiso activo hacia el derecho al trabajo, los principios y valores de la ciudadanía planetaria.
Toma de decisiones colaborativa	El alumnado conoce que han de llegar acuerdos para la realización de las performances y los toma.	El alumnado sabe argumentar las interrelaciones sobre objetivos y logros del turismo y la pesca en canarias.	El bienestar de todos y todas, mediante la convivencia en el aula y la convivencia entre sectores profesionales y el resto de la ciudadanía de Canarias.

Tabla 1. Criterios de evaluación de la actividad formativa

La evaluación será formativa durante el desarrollo de la jornada y sumativa al final del día para verificar los logros obtenidos.

2.9. Instrumentos de recogida de datos para la evaluación.

Se valorarán los anteriores criterios mediante el siguiente cuestionario breve que completará cada profesor en base a lo observado en clase y sobre cada alumno y alumna.

Colegio: Alumno/a Indicadores de calidad	Curso: Profesor/a:		
	Si	No	Depende
Sabe que es la pesca sostenible.			
Sabe que es el turismo sostenible.			
Utiliza el pensamiento sistémico.			
Utiliza el pensamiento crítico.			
Prefiere trabajar en el aula de modo colaborativo a individualmente.			
Aporta ideas innovadoras sobre la sostenibilidad			
Opina que es bueno dejar a los peces pequeños vivir.			
Opina que es bueno recibir turismo sin que implique un deterioro medioambiental			
Entiende el peligro de la extinción de aves y peces.			

Considera que lo que ocurre en el mundo no influye a Tenerife.			
Considera que lo que sucede en Tenerife influye al mundo.			
<i>Opina que si alguien pesca peces pequeños o daña el medioambiente se le debe explicar las repercusiones de realizarlo.</i>			

Tabla 2. Cuestionario.

2.10. Cronograma.

El día 5 de junio día internacional de medioambiente se dedicará una jornada escolar de 6 horas para conmemorarlo y este año se hará con una temática de la asignatura Formación y Orientación personal y profesional (FOPP) que este curso 2023/2024 ha comenzado a impartirse en la comunidad autónoma de Canarias.

2.11. Descripción actividad.

La jornada “Sostenibilidad en Canarias” consistirá en que los estudiantes participarán en una variedad de actividades interactivas que incluyen ver vídeos, realizar debates y coloquios, y aplicar la metodología de aula invertida. Además, llevarán a cabo representaciones teatrales enfocadas en la sostenibilidad y desarrollarán una actividad utilizando inteligencia artificial, centrada en la pesca y el turismo sostenible. Se desarrollará de un modo motivador con esta temporalización.

(8:00 a 8:45 horas)

Los estudiantes visualizarán el video "Geocity, la nueva capital de Canarias", creado por dos alumnos de 3º del IES Saulo Torón, que presenta una propuesta futurista para la capital con una infraestructura enfocada en el sector terciario. Se resaltaré el enfoque sostenible de evitar maquetas físicas para minimizar el uso de materiales. Posteriormente, se fomentará la reflexión individual sobre la sostenibilidad urbana y se organizarán debates en grupos para discutir las posibilidades de hacer realidad esta visión sostenible de la ciudad.

(8:45 a 9:30)

Este enfoque subraya prácticas sostenibles en la pesca, enfocadas en la conservación de la vida marina y el equilibrio ecológico.

El segundo video “Por una pesca sostenible” de la Sociedad Ornitológica de Canarias aborda esa temática en Gran Canaria, destacando testimonios de pescadores locales sobre la importancia de proteger el océano, su fuente de vida,

para asegurar su viabilidad para las futuras generaciones. Este enfoque subraya la responsabilidad compartida en la conservación de los recursos marinos.

Se alentará a los estudiantes a debatir y compartir sus opiniones sobre la pesca sostenible, incluyendo la posibilidad de aportar experiencias personales relacionadas con la pesca en su comunidad. Se les motivará a reflexionar sobre los retos de la sostenibilidad oceánica, como el peligro de las redes de pesca para las aves marinas. Además, el tercer video enfatizará la contribución histórica de las mujeres canarias en la pesca, destacando su papel en la sostenibilidad y la cultura local.

Se realizará un coloquio sobre la igualdad de género en la profesión de pesca.

(9:30 a 9:50)

Descanso

(9:50 a 10:40)

La parte práctica comenzará con una técnica de aula invertida, donde los estudiantes habrán explorado previamente dos lecturas asignadas en casa. La primera, de Martín (2007), aborda el turismo en Canarias durante los años 70 y propone metas para su mejora. La segunda, de Arrazola (2023), se centra en la evolución hacia un turismo más sostenible y adaptado a las preferencias actuales. Los alumnos debatirán sobre los cambios y continuidades en el sector turístico a lo largo de casi 20 años, enfocándose en los avances hacia la sostenibilidad.

(10:40 a 12:30)

Los 32 estudiantes del aula se dividirán en grupos de 4 individuos y se distribuirán roles. Los nueve grupos realizarán distintas actividades. El profesor de informática asistirá a los dos grupos encargados de crear representaciones virtuales de seis minutos. Mientras tanto, el profesor de Formación y orientación personal y profesional se encargará de grabar los vídeos de cinco minutos de las actuaciones realizadas por los demás grupos.

Grupo 1. Representación virtual similar a la del video “Nueva capital” sobre pesca sostenible

Grupo 2. Representación virtual similar a la del video “Nueva capital” sobre turismo sostenible

Grupo 3. Performance sobre pesca sostenible de atún rojo

Grupo 4. Performance sobre personas no ecofriendly que quieren pescar todo lo que puedan en el océano para ganar dinero y no cuidar su sustento del mañana.

Grupo 5. Performance sobre la vida de las pescadoras canarias antiguas y el papel actual de la mujer en la pesca como igual del pescador.

Grupo 6. Performance sobre turismo sostenible en el Teide.

Grupo 7. Performance sobre turismo no sostenible en el Teide.

Grupo 8. Performance sobre los desafíos de la sostenibilidad en la profesión de la pesca en Tenerife.

Grupo 9. Performance sobre los desafíos de la sostenibilidad en la profesión turística en Tenerife.

(12:30 a 13:50)

Se expondrán las maquetas virtuales y los videos en el salón de actos del centro.

(13:50 a 14:00)

Se repartirán unos cuestionarios de valoración de la actividad del aula a cada alumno y al profesorado participante para poder evaluar la actividad.

Es esencial promover la participación activa en la conservación de los océanos y los territorios de las Islas Canarias. Se debe educar sobre las consecuencias negativas de las acciones dañinas para el medio ambiente y fomentar la responsabilidad en el cuidado de los recursos naturales, asegurando así la protección y el bienestar de estos ecosistemas vitales.

3. Conclusiones.

La adopción de medidas locales para la sostenibilidad es crucial. Iniciativas modestas pueden desencadenar acciones significativas que promueven prácticas sustentables, satisfaciendo así las necesidades sociales y económicas de la humanidad a nivel mundial.

El ámbito educativo juega un rol vital en sensibilizar a las futuras generaciones sobre la importancia de preservar nuestro planeta, mediante la implementación de estrategias de sostenibilidad y actividades de concienciación. Es imperativo que tanto el profesorado como los centros educativos se comprometan firmemente con la conservación del medio ambiente y la promoción de la

sostenibilidad, integrando iniciativas de sensibilización en todos los niveles educativos, como la jornada "Sostenibilidad en Canarias" destacada en este estudio.

La Agenda Canaria 2030 presenta desafíos significativos que deben ser abordados. Tanto las autoridades como el sistema educativo desempeñan roles activos en la consecución de estos objetivos. Es posible adaptar las profesiones a las demandas actuales, mejorando la productividad y adoptando una actitud proactiva y prosocial hacia la sostenibilidad.

Resulta esencial incrementar las investigaciones realizadas por la comunidad científica para avanzar en la sostenibilidad planetaria y en el futuro de la educación.

Referencias bibliográficas.

- Arrazola Sierra, C. (2023). Desarrollo del turismo activo en las islas canarias en los inicios del Siglo XXI. *Burjrc digital*. <https://hdl.handle.net/10115/24687>
- Bulchand, J. (2023). Turismo sostenible en la era de la digitalización y la inteligencia artificial. en M.Simancas, R. Hernández y N. Padrón. *Transición hacia un Turismo sostenible. Perspectivas y propuestas para abordar el cambio desde la Agenda 2030*. Fundación Fyde CajaCanarias. (p.p. 115-121).
- Canarias 2030. Cultura.
<https://www.gobiernodecanarias.org/agendacanaria2030/dimensiones/cultura/n>(Acceso 22 de diciembre de 2023).
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 136, de 15 de julio).
- Díaz-Soria, I y Izcara, C. La transición ecosocial en el turismo y el papel de «lo local». en M.Simancas, R. Hernández y N. Padrón. *Transición hacia un Turismo sostenible. Perspectivas y propuestas para abordar el cambio desde la Agenda 2030*. Fundación Fyde CajaCanarias. (p.p. 215-226).
- Fundación Tenerife rural. Las pescadoras. (23 de noviembre de 2022).[Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zzougTpe6ek>
- Gobierno de Canarias. Canarias 2030. (Acceso 15 de diciembre de 2023).
<https://www.gobiernodecanarias.org/agendacanaria2030/estrategia/#goal-details>

- Gobierno de Canarias. Canarias 2030. Cultura. (Acceso 20 de enero de 2024)
<https://www.gobiernodecanarias.org/agendacanaria2030/dimensiones/cultura/>
- Gobierno de Canarias. Programa Proa + (Acceso 20 de enero de 2024)
https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas_cofinanciados/nextgenerationeu/programa-proa/curso23_24/index.html
- Gobierno de Canarias. Unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar -UAO- del alumnado educativamente vulnerable, en Educación Básica y Bachillerato. (Acceso 20 de enero de 2024).
https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas_cofinanciados/nextgenerationeu/programa-alumnado-educativamente-vulnerable/
- Guía para la localización de los ODS. (2018) La perspectiva del parlamento de canarias. (Acceso 20 de diciembre de 2023).
<https://www.local2030.org/library/659/Gua-de-localizacin-de-los-ODS-Parlamento-de-Canarias-PNUD.pdf>
- Marta C. (16 de junio de 2020). Geocity, la nueva capital de Canarias. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=69KOIXqIU-M>
- Martín, V.O. (2006) EL turismo sostenible en las islas canarias: situación actual y perspectivas futuras. En C. Casalls y M.A. Fernández. *BIOTUR 2006*, (pp.17-31). GRAFINOVA. S.A. <https://gisas.webs.ull.es/archivos/0047.pdf>
- Martínez-Murciano, M.C. (2023). Hacia una Educación Transformadora. En A. Sánchez y A. Quintero (Ed). *Escuela digital y nuevas competencias docentes*. (pp.104-119).
- Martínez-Murciano, M. C. y Pérez Jorge, D. (2023a). Formación del profesorado universitario en diversidad funcional. En *Soñar grande es soñar juntas: en busca de una educación crítica e inclusiva* (p.p. 1172-1187). Octaedro.
- Martínez-murciano, M.C. y Pérez-Jorge, D. (2023b). Comunicación y concienciación para el desarrollo sostenible en Tenerife en I. Cruz-Carvajal, C. Méndez y F. Suay. (Eds.) *Sostenibilidad e internacionalización como pilares de vanguardia educativa*. (p.p. 137-158). Dykinson.
- Mederos, I. (2022). Nunca es tarde. Periodismo ULL.

<https://periodismo.ull.es/nunca-es-tarde/>

Ministerio de cultura, sostenibilidad y agricultura. Pezqueñines no gracias.
[Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=vNejKes3EU4>

Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83.
<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>

Murga-Menoyo, M.A. (2021). La educación en el Antropoceno. Posibilismo versus utopía. TERI, Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 33(2), 107-128.
<https://doi.org/10.14201/teri.25375>

Murga-Menoyo, M. A. y Bautista-Cerro, M. J. (2019). Guía PRADO. *Sostenibilizar el currículo de la Educación Secundaria*. UNED.

Naciones Unidas. Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. (Acceso 20 diciembre 2023).

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Pérez-Jorge, D., Hernández, L. F., González, Y. C., Domínguez, Y. M., & Medero, F. B. (2020). Deporte de élite y discapacidad, el reto de la conciliación del estudio y el deporte. En *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 299-313). Octaedro.

Pérez-Jorge, D. y Hernández, E. L. (2012). Voces de los maestros de Educación Especial en un centro Inclusivo: Redefinición de responsabilidades. En *Investigación sobre competencias y tecnología para la inclusión y la interculturalidad* (pp. 135-146). Ariel.

Pérez-Jorge, D., Alegre, O., Rodríguez-Jiménez, M., Márquez-Domínguez, Y. & De la Rosa-Hormiga, M. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. *European Scientific Journal*, 12 (7), 64-81.

Por una pesca Sostenible de Sociedad española de Ornitología (13 de enero de 2020) [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=P7mgKtbfjbl>

- UNESCO (2018). Guía abreviada de indicadores de Educación para el ODS4. Instituto de estadística de la UNESCO. (Acceso el 30 de enero de 2024). <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/quick-guide-education-indicators-sdg4-2018-sp.pdf>
- UNESCO (2021). SDG Resources for Educators - Quality Education. Available online. <https://en.unesco.org/themes/education/sdgs/material/04>. (Accessed on 10 July 2023).
- UNESCO. (2023). Educación para el desarrollo sostenible. (Acceso el 30 de noviembre de 2023). <https://es.unesco.org/gap/prioridad-accion>

Procesos comunitarios y diagnósticos participativos. Ventajas, desafíos y carencias metodológicas

Carlos Vecina-Merchante. Universidad de las Islas Baleares

Maya Krawietz-García. Universidad de las Islas Baleares

1. El diagnóstico comunitario.

Todo proyecto comunitario de animación sociocultural necesita un diagnóstico previo a través del que puedan conocerse las necesidades, oportunidades y posibilidades que caracterizan la realidad sobre la que se pretende actuar (Vecina y Calvo, 2022). Iniciativas que se enfrentan al reto de dar respuesta a viejas y nuevas necesidades sociales, derivadas de la transformación social actual, convertidas en problemas sociales que precisan de abordajes comunitarios (McAuliffe y Triandafyllidou, 2021). Un escenario en el que aumentan las brechas de la desigualdad derivadas del acceso y uso de tecnologías digitales, del poder del mercado global, de las dinámicas migratorias interiores y transnacionales, del deterioro ambiental y de la emergencia climática. Frente a lo que se precisan políticas estructurales que actúen sobre las causas de la pobreza y la desigualdad (Herrera, et al, 2018). Esta realidad precisa del impulso de procesos sociales y educativos, en los que las comunidades han de ser protagonistas, en la construcción de una sociedad equitativa e inclusiva, para lo que su participación es imprescindible (Caride, 2023).

La realidad actual precisa recuperar iniciativas comunitarias y adaptarlas a las nuevas circunstancias. Un hecho que implica un desarrollo sustancial en el que la animación sociocultural ha de ser capaz de generar dinámicas, no sólo eficaces en la reducción de la desigualdad y en dar lugar a un mayor bienestar sobre la base de una sociedad más equitativa, sino que también estas iniciativas deben prolongarse en el tiempo, siendo por tanto sostenibles a medio y largo plazo (Úcar, 2018) e integrar a todas las partes, en caso contrario ciertas entidades vecinales pueden quedarse al margen de iniciativas lideradas desde personal técnico especializado, como ha ocurrido en ocasiones con las asociaciones de personas inmigrantes o de vecinos y vecinas (Vecina-Merchante, 2024).

En el contexto local se precisan modelos municipales realmente comunitarios, que acojan e integren propuestas ciudadanas. Aunque la realidad dista de un ideal así, pues las experiencias muestran dificultades para una participación real en los diagnósticos y en las posteriores actuaciones, derivadas de su

implementación en el terreno. Parece que no acaben de integrarse las políticas municipales en ese modelo de gestión (Grau y Montalbá, 2019). Es importante configurar diagnósticos participativos, elaborados entre los representantes de la Administración, los recursos técnicos y la ciudadanía. Con ello se pueden definir prioridades compartidas que respondan al interés general, evitando confrontaciones entre prioridades e intereses particulares de colectivos concretos (Marchioni, 2020).

2. La investigación participativa como metodología comunitaria.

La participación ciudadana se concibe como un elemento de primer orden en toda acción comunitaria. No puede entenderse ésta sin la primera. Por lo que es significativa la construcción de un conocimiento compartido, desarrollado desde metodologías participativas (Camas, 2014). Ello supone la generación de procesos de Investigación Acción capaces de encontrar elementos comunes, en los que todas las partes se sientan representadas y les permiten conectar las iniciativas con estructuras relacionales, participando de manera activa en las tomas de decisiones (Hamilton y Tett, 2019). Para lo que inevitablemente se precisan también aportes del conocimiento científico y la evaluación, con el fin de ofrecer una retroalimentación de los procesos y las consecuentes acciones de mejora (Guijt, 2014).

Si bien aparecen experiencias de acción comunitaria diversas, según las características de los territorios, los procesos y si las iniciativas se desarrollan desde la base, la dirección de las instituciones, de forma vertical u horizontal. Dando lugar a iniciativas técnicas, ciudadanas o mixtas (Barbero y Cortés, 2005). Aunque no por eso hay que perder la perspectiva de toda acción desde los principios de la Animación Sociocultural, desde disciplinas como la Educación Social u otras que se implementan desde el Trabajo Social, la Pedagogía Social, la Psicología Comunitaria o la Salud Comunitaria, todas con perspectivas, finalidades e ideales similares. A pesar de aparecer en ocasiones como iniciativas fragmentadas y sectoriales (Giménez-Bertomeu, 2021) tienden a partir de una misma concepción ideal, en cuanto al protagonismo de la ciudadanía se refiere siempre que lo hagan desde planteamientos transformadores y metodologías participativas (Llena y Úcar, 2006). Únicamente, desde el trabajo conjunto, en el que tanto personal técnico como ciudadanía implicada, es posible la transformación social y el trabajo socioeducativo comunitariamente real, coherente y sostenible (Úcar, 2018).

Métodos de investigación participativa, tales como la Investigación Acción o la Investigación Acción Participativa aportan ese elemento integrador, en el que

todas las partes confluyen en todo el proceso, tal y como recomienda autores como Fawcett et al (2003). Esta metodología es ante todo un proceso de aprendizaje y generación de una sinergia, en la que la producción de conocimiento permite comprender y aprehender la realidad, al mismo tiempo en el que se actúa sobre ésta. Generando también un aumento del capital social, la cohesión colectiva y el consenso sobre los objetivos comunes (Cox, 2024).

Tanto la Investigación Acción (IA), como la Investigación Acción Participativa (IAP) son enfoques metodológicos que parten de la participación en la investigación y ambas son utilizadas en la Animación Sociocultural u otras disciplinas de trabajo comunitario. Si bien ambas formas de investigación lo hacen con diferente dimensión, forma y grado de finalidad participativa (Calvo, 2002).

La primera se centra más en un proceso focalizado en la integración entre la investigación que desarrolla un grupo sobre la propia acción que lleva a cabo, es una acción más directamente retroalimentada. Se concreta en la participación directa. La segunda hace referencia también a una investigación participativa, pero la participación aparece como un elemento más prioritario, digamos que es un proceso más amplio, dirigido hacia el fomento de la participación en el destino, planificación y aportación al desarrollo de una comunidad por sus miembros. Mientras que la IA estaría más vinculada a un trabajo más desde equipos o comisiones temáticas. Se centra en la colaboración entre investigadores y participantes para identificar y resolver problemas específicos dentro de una comunidad o contexto (Reason y Bradbury, 2008). La IAP va más allá al enfocarse en la participación activa y el empoderamiento de los miembros de la comunidad, en todas las etapas del proceso de investigación, (Fals y Rahman, 1991). Pero también de fomento y creación de espacios de diálogo y participación comunitaria para llegar a más población (Alonzo et al, 2016). Las personas son a la vez destinatarias y sujetos activos de la transformación social de su comunidad (Ander-Egg, 2003, Marchioni, 2010).

El objetivo de este trabajo es conocer los avances y dificultades que se presentan en experiencias de investigación participativa y en sus consecuentes procesos comunitarios.

3. Desarrollo de metodologías de Investigación Acción desde comisiones de trabajos mixtas en barrios de elevada vulnerabilidad.

A continuación, se presentarán tres casos de proyectos basados en el desarrollo de metodologías de IA y IAP, con la intención de hacer una comparativa que permita ilustrar si son propuestas útiles para el abordaje comunitario.

3.1. Caso 1: Proyecto de Desarrollo Comunitario en los barrios de Son Gotleu y Pere Garau.

El marco general parte de un proyecto de desarrollo comunitario, se trata de una iniciativa que surge desde la administración local (ayuntamiento de Palma, Islas Baleares-España) y pretende dinamizar una zona que se corresponde con dos barrios: Son Gotleu (ZB1) y Pere Garau (ZB2), ambos con elevada vulnerabilidad social y un porcentaje significativo de diversidad etnocultural, en el momento en que transcurre la experiencia que se describe, el primero tiene un 34,50% de población extranjera, principalmente de origen latinoamericano y marroquí y el segundo un 42,8%; en este caso, los grupos mayoritarios proceden del África Subsahariana y Marruecos (IBESTAT, 2010). El barrio con mayores índices de necesidades sociales es el ZB1, uno de los más vulnerables de la ciudad, aunque el ZB2 cuenta con zonas de elevada degradación urbanística, en las que se produce un aumento de la vulnerabilidad social de su población. Estas zonas van extendiéndose al resto del barrio y son una continuación de la situación de extrema dificultad del barrio contiguo (ZB1) (Vecina, 2010).

Ante esta situación, el proyecto iniciado por el Ayuntamiento de Palma trata de detener esta situación desde una iniciativa que interrelaciona tres elementos: a) Observatorio, recoger información del territorio desde diferentes fuentes (ciudadanía, profesionales, documentación municipal, etc.); b) Animación sociocultural, dinamizar social y culturalmente los barrios, generando procesos de participación en los retos que plantea la comunidad; c) Actuaciones municipales, busca acercar las políticas municipales a la ciudadanía y generar una retroalimentación para establecer mejoras en las actuaciones que permitan la optimización de recursos y la eficacia en los resultados.

La iniciativa se concreta en la atención comunitaria y de colaboración entre personal técnico, ciudadanía y representantes municipales. Lo da lugar a la creación de comisiones trabajo colaborativo comunitario. Una de estas iniciativas se lleva a cabo desde la Comisión de Convivencia. Constituida en el territorio por personal técnico de intervención directa y ciudadanía (tanto de asociaciones, como de personas a título particular). Entre sus miembros se encuentran: asociaciones de vecinos y vecinas, asociaciones de personas inmigrantes representativas de la diversidad en el territorio, mediadores/as interculturales, educadores/as de diferentes recursos técnicos y vinculados a sectores de población también diversos, también participa el policía de barrio, el Centro de Salud y algún centro educativo.

A continuación, se describe la metodología utilizada para alguno de los procesos de intervención, se planifica desde una serie de procedimientos encadenados.

- Recogida, sistematización y análisis de información recogida ad hoc en el territorio. Se seleccionan los hechos que incumben a la actuación municipal y que no han sido resueltas, generando problemas a la ciudadanía y una situación de indefensión ante las dificultades de derivación eficaz y resolución de los hechos.
- Revisión de las áreas del ayuntamiento que tendrían competencias, para una recogida de información más precisa y seguimiento de las actuaciones realizadas.
- Contacto con las personas afectadas, directa o indirectamente, así como con el tejido asociativo, el personal técnico y otros actores clave de la comunidad o con influencia sobre ésta.
- Propuesta de la creación de comisiones de trabajo: técnicas, ciudadanas o mixtas (dependiendo de las circunstancias y de la acción a realizar).
- Trabajo de la/s comisión/es: analizar la información recogida, revisar si se han de incorporar nuevas personas al grupo, planificar una acción desde el diagnóstico previo, evaluación continua del proceso de implementación y cambios de ésta en función de los resultados.
- Coordinar la iniciativa con la organización municipal y las áreas del ayuntamiento a implicar. Creación de un protocolo de intervención, con el establecimiento de: áreas implicadas, funciones de cada una, procedimientos desarrollados o a realizar, mejoras a implementar en los procedimientos, indicadores y plan de evaluación de seguimiento y de resultados. Indicación del procedimiento a aplicar para la retroalimentación, la mejora continua y la transferencia para futuras actuaciones municipales.

Se trata de un proceso de Investigación Acción, en el que la retroalimentación de los resultados, así como de nueva información, van rediseñando las siguientes acciones desarrolladas. En este caso concreto, se ponen en marcha dos comisiones interrelacionadas: una exclusivamente técnica e interdisciplinar con personal de diferentes áreas o departamentos municipales y otra mixta (técnicos/as y ciudadanía) actuando directamente en la comunidad. Contando para ello con el apoyo técnico de la municipal y la garantía de que se mantendrá una comunicación permanente entre ambas, además de unas decisiones conjuntas que aporten fiabilidad a las iniciativas desarrolladas.

Para una mayor concreción y observación de los resultados se presentan organizados en un DAFO, considerando sus diferentes dimensiones: Debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.

	Origen interno	Origen externo
Puntos débiles	<p>DEBILIDADES</p> <p>No participación (barrio ZB2) de alguna entidad por su actitud de rechazo ante la multiculturalidad del territorio. Hecho que genera la falta de representación de un sector de la población.</p> <p>Procesos de organización municipal que alargan en el tiempo las ejecuciones en las respuestas. Las comisiones mixtas requieren de personas formadas. El cambio de miembros o las nuevas incorporaciones retrasan los procesos, por su falta de formación específica para trabajar bajo esta metodología.</p> <p>Dependencia excesiva de personal especializado, hecho que pone en riesgo la continuidad del proceso en el territorio.</p>	<p>AMENAZAS</p> <p>Cambios políticos afectan a las funciones del personal técnico o a su desaparición en el territorio. Con la consecuente dificultad de mantener esa metodología de investigación comunitaria.</p> <p>El desarrollo de trabajo por proyectos con período de implementación no permite la sostenibilidad de algunos procesos y la continuidad en otros casos.</p>
Puntos fuertes	<p>FORTALEZAS</p> <p>La participación en todas las fases del proceso refuerza la implicación de los y las participantes.</p> <p>La retroalimentación continua mejora la eficiencia y la efectividad.</p> <p>La ciudadanía que participa se ve valorada, escuchada y se siente protagonista de la acción. Es muy importante esa interacción y trabajo conjunto en comisiones mixtas.</p>	<p>OPORTUNIDADES</p> <p>Incorporar una nueva forma de actuar en los territorios, desde una perspectiva comunitaria en la que cada actor tiene su rol y es reconocido dentro de las comisiones de trabajo.</p> <p>La capacitación del personal técnico y de la ciudadanía participante, puede favorecer la transferencia a otras zonas.</p>

Tabla 1. Análisis DAFO del caso 1.

4. Propuestas de proyectos de amplio espectro, desde metodologías de Investigación Acción Participativa.

Se trata de iniciativas que también contemplan la Investigación Participativa a la hora de analizar la realidad, planificar y desarrollar acciones concretas, pero tienen un marco general que presenta una finalidad más global y la generación de procesos participativos de la comunidad, considerados en diversos niveles como

receptores de información y como participantes, siendo más abierto el grado de mayor o menor implicación.

A continuación, se representan brevemente dos experiencias:

4.1. Caso 2: Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural en los barrios de Santa Catalina y el Jonquet.

La primera experiencia se ubica en los barrios de Santa Catalina (ZB3) y el Jonquet (ZB4) (Islas Baleares – España). Una zona caracterizada por la evolución propia de muchos territorios que han pasado de ser zonas de elevada vulnerabilidad sociourbanística a encontrarse gentrificadas, tras un proceso de remodelación (Sigler y Wachsmuth, 2020). La situación ha tenido consecuencias sociales, culturales, económicas, sociodemográficas de gran incidencia. El resultado ha sido un cambio social de gran impacto sobre estos parámetros (Cabeza et al, 2017). Se ha ido generando una brecha de desigualdad social caracterizada por la dicotomización de su realidad sociológica, desplazando a ciertos colectivos hacia una situación de alienación del territorio y su realidad cotidiana, principalmente afectando a personas mayores, población de origen inmigrante que vive en el extrarradio, población de elevada vulnerabilidad que continúa residiendo en la zona y la infancia y juventud, por reducirse el ocio saludable, a favor de uno exclusivo para personas con elevado nivel socioeconómico, o turistificado. Una realidad que dificulta las estrategias educativas de las familias que puedan desarrollar las familias de clase media o media-baja (Vecina et al, 2015).

El cambio demográfico ha incidido en la composición de la población, un ejemplo se refleja en el porcentaje de población inmigrante. Actualmente, en el primer barrio (ZB3) residen 8.183 personas, de las que un 29,8% han nacido en el extranjero. En el caso del segundo barrio (ZB4), lo son un 38,8% del total de población que se sitúa en 644 personas. Esta última zona presenta un cómputo negativo, con una pérdida aproximada de 200 personas los últimos 7 años (IBESTAT, 2022). Según una observación ad hoc realizada en 2024, este cambio parece debido a un proceso muy acelerado de sustitución demográfica por población de elevado nivel económico y un aumento de las viviendas de alquiler vacacional, una vez son desocupadas por antiguos residentes.

Si bien, actualmente quedan algunos proyectos comunitarios en ese territorio, la intervención más destacada, por su impacto y recursos destinados, se corresponde con el Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (ICI). Una iniciativa que tuvo lugar entre 2014 y 2020. Desarrollada con la finalidad de fomentar la cohesión social y la convivencia desde la generación de espacios de participación ciudadana, en un territorio afectado por un notable proceso de gentrificación. Siguiendo para

ello una serie de fases encadenadas, entre las que la investigación participativa, para generar un diagnóstico comunitario, se encuentra en un lugar prioritario, como el fundamento para generar la base de conocimiento compartido, de la que planificar e implementar cualquier acción posterior (Marchioni, et al, 2015).

Las fases por la que transcurre el proceso de generación ese diagnóstico serían las siguientes:

- Elaboración, por parte de un equipo técnico, de un breve diagnóstico y de una guía de los recursos existentes. Su elaboración permite al mismo tiempo ir estableciendo contactos en el territorio, compartir los resultados en una sesión conjunta y disponer de una panorámica general de la realidad social del territorio.
- Actividades socioculturales de impacto para avanzar en la participación y el trabajo conjunto. El resultado es un aumento de la concienciación sobre el aumento de la capacidad de respuesta ante los retos sociales, desde abordajes comunitarios.
- Establecimiento de una comisión para liderar la Investigación Acción Participativa.
- Elaboración de una monografía y diagnóstico comunitario, desde una amplia participación y representación de todos los sectores de población, recursos del territorio y representantes institucionales (Vecina et al, 2015).
- Creación de comisiones de trabajo para diseñar la programación comunitaria, desde la que iniciar la acción a través de líneas establecidas en encuentros comunitarios abiertos a toda la comunidad. Las comisiones se configuran de manera libre desde una participación abierta.
- Creación de una organización comunitaria, organizada en comisiones y una directriz común, diseñar y desarrollar la acción desde la base de los resultados del diagnóstico y la programación consecuente.
- Desarrollo de acciones a lo largo del período que duró el proyecto, pero relativa capacidad para garantizar cierta sostenibilidad, una vez finalizada su implementación (Vecina-Merchante y Morey-López, 2024). Concretada principalmente en un programa de atención comunitaria a personas mayores en situación de soledad no deseada (programa Siempre Acompañados).

Tal y como se ha procedido con el caso anterior, se presenta un análisis del proceso de IAP (Tabla 2).

	Origen interno	Origen externo
Puntos débiles	<p>DEBILIDADES Elevada dependencia de un equipo técnico para implementar la metodología y animar el proceso. La no participación e implicación de colectivos con mejor estatus socioeconómico.</p>	<p>AMENAZAS Políticas que no priorizan el trabajo comunitario, o dejar de apoyar procesos comunitarios en marcha, a pesar de tener buenos resultados. Los efectos de la globalización y la turistificación sobre el espacio local y sus consecuencias sociales.</p>
Puntos fuertes	<p>FORTALEZAS Desarrollar acciones con elevada participación e impacto en un territorio. Cohesión y organización comunitaria para hacer frente a los problemas a los que se enfrenta la comunidad. Contar con elevada representatividad de la población y con todos los recursos técnicos. Diagnóstico común del territorio y programación elaborada e implementada de manera conjunta. Comisiones de trabajo estables, abiertas a nuevas incorporaciones, coordinadas y con un trabajo sobre la base de un diagnóstico común y compartido. Contar con entidades del tercer sector para implementar el proyecto global y aportar personal técnico (en este caso la asociación GREC de Mallorca).</p>	<p>OPORTUNIDADES Modelo para transferir la experiencia a otras zonas. Atracción de recursos y políticas que pueden integrarse en el territorio, siendo más eficientes y efectivos al existir una comunidad organizada y abierta a nuevas propuestas. La existencia de entidades que apoyan iniciativas comunitarias (por ejemplo, la Obra Social "la Caixa") ayuda a poner en marcha nuevos proyectos. Generación de conocimiento y praxis para convertirse en un espacio de formación desde el aprendizaje servicio para instituciones educativas externas (p.ej. centros de formación profesional o centros universitarios).</p>

Tabla 2. Análisis DAFO del caso 2.

4.2. Caso 3: Proyecto de Intervención Comunitaria en los barrios de Es Molinar y Es Coll d'En Rabassa.

Esta iniciativa de IA se enmarca dentro del marco de un Proyecto de Intervención Comunitaria ubicado en la Zona Litoral (de los Servicios Sociales de Palma), como resultado de la firma de uno de los ocho convenios singulares que la administración local (Ayuntamiento de Palma) acordó con entidades del tercer sector enraizadas en los barrios, con la finalidad de fomentar durante el periodo 2021-25, la búsqueda de soluciones a dificultades sociales del territorio y contando con la participación e implicación de profesionales de servicios sociales (trabajadores/as familiares, trabajadores/as sociales, educadores/as sociales, etc.) técnicos y técnicas de otros servicios, vecinos, vecinas y entidades del territorio (Convenio 1711, 2021).

La experiencia que se presenta se centra en dos de los barrios, Es Molinar (ZB5) y Es Coll D'en Rabassa (ZB6), ambos con una diversidad poblacional notable, aunque con ciertas variaciones que se concretan en dos realidades comunitarias distintas. El primero de ellos, (ZB5) en el año anterior al que se ubica dicha investigación, se detecta un 46,0% de población nacida fuera de la comunidad autónoma, 29% proveniente de otras comunidades autónomas del país y el 17,0% restante corresponde a personas extranjeras, la mayor parte de países latinoamericanos (43,0%) y de la UE-28 (37,6%) (IBESTAT, 2020).

Cabe destacar que durante esos años hubo una importante llegada de población de etnia gitana, como consecuencia de la reubicación de familias provenientes de una zona de asentamientos cercana. Esto ha provocado una realidad multicultural de cierta intensidad con la población autóctona, que se mezcla con un flujo importante y continuo de llegada de población con elevado nivel socioeconómico que buscan vivir cerca de la costa, sobre todo de países del norte de Europa (Krawietz, 2021b).

El segundo barrio (ZB6), compartiendo la zona del Litoral de Llevant del mismo municipio, tienen una población mayor (11.624 personas) siendo uno de los 8 barrios más poblados del municipio: el 45,0% de su población ha nacido fuera de la comunidad autónoma, concretamente el 28,0% proviene de otras comunidades autónomas y el 17,0% del extranjero. Al igual que en el caso anterior, la mayor parte de población extranjera proviene de países latinoamericanos (55,6%) y de la UE-28 (24,4%) (IBESTAT, 2020). Es un barrio donde la movilidad demográfica ha ido asociada una clara división territorial y urbanística, que afecta tanto a las características arquitectónicas, urbanísticas y visuales de las calles y viviendas, como de las relaciones, interacciones y sinergias vecinales y convivenciales (Krawietz, 2021a).

Por un lado, la zona central del barrio, donde viven sobre todo la población de menor nivel económico, caracterizado por edificaciones elevadas con ciertos niveles de degradación, formado por viviendas plurifamiliares, con elevada densidad poblacional, y con la existencia de diversas problemáticas en convivencia vecinal. Por otro, la zona más cercada de la cosa, donde se detecta una elevada inversión y especulación inmobiliaria y extranjera en los últimos años, que ha provocado un aumento acelerado de la construcción de viviendas y del precio de estas. Se trata de edificaciones de construcción señorial, de viviendas unifamiliares de grandes dimensiones y ocupadas mayormente por familias de elevado nivel económico.

Este proceso acelerado de sustitución demográfica está provocando un aumento del aislamiento y desconexión social entre la población (Krawietz, 2021), teniendo un efecto negativo en la participación de acciones comunitarias. Es habitual que la participación vecinal se vea segregada por colectivos (edad, etnoculturales, intereses...) pero también por zonas concretas en el mismo territorio.

Si analizamos índices de necesidades sociales de la población de estos dos barrios (ZB5 y ZB6) observamos como muestran índices similares: un 5,07% y un 5,3% respectivamente, de población atendida por Servicios sociales.

Durante el desarrollo del Proyecto de Intervención Comunitaria se opta por seguir la metodología del experto en la materia Marco Marchioni, que permite, a través de la propia intervención, la generación de procesos comunitarios y la participación de la propia ciudadanía para identificar y valorar cuáles son los temas o problemas prioritarios y buscar soluciones a estos (Ferrer et al., 2017) Una línea seguida por dicho experto a lo largo de su larga experiencia (Vecina-Merchante, 2024). Para ello, se siguieron una serie de fases, encadenadas y relacionadas entre sí, con las que dar lugar a un diagnóstico:

- Elaboración por parte de los técnicos que forman el equipo comunitario de una guía de los recursos y servicios del barrio, incluyendo personas informantes claves, referentes del barrio, líderes naturales, y otros protagonistas de la vida comunitaria. Esta acción permite establecer contactos, a la vez que se recoge información inicial para disponer de una visión global y general de la realidad social y comunitaria del barrio.
- Recogida, sistematización y análisis de información ad hoc en el territorio, para detectar temáticas y problemáticas sociales, vecinales y comunitarias presentes en el barrio. Esta parte se realiza siguiendo el método de la investigación participativa y comunitaria de la Audición, como herramienta basada en escucha activa y en aportación libre de todos los protagonistas implicados (Marchioni, 1992). Se usa una herramienta adaptada a través de la gamificación para facilitar la participación del colectivo de infancia y juventud.
- Generar espacios de participación a través de comisiones, existentes y de nueva creación (vecinales, infancia y juventud, primera infancia, servicios y recursos socioeducativos, etc.) para profundizar en el diagnóstico de problemáticas y temáticas comunitarias. Se incluye la participación tanto de ciudadanía, como técnicos y profesionales de los recursos del barrio, así como responsables y personas dirigentes de las administraciones implicadas.

- Elaboración de un diagnóstico comunitario participativo, con la participación de todos los sectores de la población.
- Devolución de los resultados del diagnóstico a través de unas acciones comunitarias y actividades socioculturales de impacto, abiertas a toda la comunidad. Estas acciones permiten concienciar sobre la necesidad de compartir un objetivo compartido y desarrollar, desde un abordaje comunitario, la solución a problemáticas del barrio.
- Creación de comisiones de trabajo para diseñar el Proyecto de Intervención Comunitaria, como abordaje comunitario frente a las problemáticas detectadas. Se proponen la creación de comisiones técnicas, ciudadanas o mixtas, en función de la temática que se trabaja. Se incluye en esta etapa la coordinación con la organización municipal y las áreas del ayuntamiento a implicar, a través de la participación de responsables en las respectivas comisiones.
- Desarrollo de acciones concretas, lideradas desde las comisiones, para dar respuesta a problemáticas detectadas, contando para ello con la participación abierta de la comunidad.

A continuación, se presenta un análisis del proceso identificando puntos fuertes y débiles (Tabla 3).

	Origen interno	Origen externo
Puntos débiles	DEBILIDADES Dependencia de un equipo técnico para liderar el proceso. Necesidad de fondos económicos para costear el proceso, afectando a su continuidad. La desaparición de profesionales y técnicos implicados en las comisiones dificulta la continuidad del proyecto.	AMENAZAS Dificultad de acercamiento entre colectivos con diferencias significativas a nivel socioeconómico, ideológico y/o origen etnocultural. Dificultad de mantener una continuidad en la participación de algunos colectivos durante todo el proceso.
Puntos fuertes	FORTALEZAS Proyecto nutrido de un Convenio Singular con la Administración competente que aporta fondos y facilita la continuidad. Adaptabilidad de las herramientas de las necesidades de cada colectivo, potenciando su participación durante todo el proceso. Creación de espacios de trabajo en que técnicos, profesionales y ciudadanía pueden interaccionar y participar de manera igualitaria y horizontal.	OPORTUNIDADES Espacios de intercambio y participación ciudadana que aumentan la cohesión vecinal y el sentimiento de pertenencia. Potenciación de la cohesión de la ciudadanía a través de la concienciación del enfoque comunitario, como solución a problemas comunes.

Tabla 3. Análisis DAFO del caso 3

5. Análisis de los resultados.

5.1. Las debilidades.

Los tres casos presentados indican una clara dependencia de un equipo técnico que lidere todo el proceso, desde la implementación de la metodología hasta la dinamización comunitaria. Hecho que implica una debilidad en potencia para garantizar la sostenibilidad del proceso tanto de la metodología de investigación participativa, como del propio proceso comunitario generado, en el caso de la retirada de este personal técnico o del proyecto del que dependa.

Otro elemento que pone en riesgo su continuidad hace referencia a la dependencia de la financiación o la asunción desde la administración local, por lo que su materialización en proyectos renovables puede acabar por generar inestabilidad y dificultades para planificar a medio y largo plazo. Además de la propia desaparición de las iniciativas.

Los espacios de relación y trabajo conjunto padecen el riesgo del cambio de miembros referentes de entidades y servicios, además de su desaparición al finalizar programas o proyectos a los que pertenezcan.

La falta de participación de ciertos colectivos reduce el impacto del diagnóstico y del proceso generado. En el caso 1 se destaca una actitud de rechazo ante la multiculturalidad del territorio, lo que genera falta de representación de ciertos sectores de la población. En el caso 2 se menciona este hecho, pero relacionado con la población de mayor estatus socioeconómico y en el caso 3 la reducción de la participación por la desaparición de proyectos comunitarios en el territorio y la consecuente pérdida de personal técnico miembro de las comisiones.

5.2. Las fortalezas.

En todos los casos se observa una alta participación en las diferentes fases del proceso tanto de investigación y elaboración de diagnósticos, como de la planificación y acción posterior, lo que refuerza la implicación de las personas y promueve una mayor efectividad y eficiencia en las intervenciones.

La existencia de comisiones de trabajo estables, abiertas a nuevas incorporaciones y con una coordinación eficiente, permite una colaboración efectiva y un trabajo basado en un diagnóstico común y compartido.

Todos los casos cuentan con recursos humanos (tanto técnicos como de la ciudadanía) para implementar el proyecto, lo que facilita la ejecución de las acciones planificadas.

Se destaca la retroalimentación continua entre los diferentes actores involucrados, lo que mejora la calidad de las intervenciones y fortalece la cohesión comunitaria.

5.3. Las amenazas.

Los cambios políticos municipales pueden afectar tanto a las funciones del personal técnico, como a su desaparición en el territorio, hecho que, de producirse, representaría una seria dificultad para la continuidad de los procesos participativos. Son también una amenaza las políticas que no priorizan el trabajo comunitario o dejan de apoyar las iniciativas que están en marcha (tal y cómo se pone de manifiesto en el caso 2).

La dificultad de mantener una continuidad en la participación de algunos colectivos durante todo el proceso puede afectar a la representatividad y la efectividad de las intervenciones.

5.4. Las oportunidades.

Existe la oportunidad de transferir la experiencia y el conocimiento adquirido a otras zonas, con las posibilidades de que se repliquen acciones basadas en estas metodologías participativas y generar, o incrementar, procesos comunitarios ya existentes.

El proceso atrae a nuevos recursos y políticas que ven una oportunidad para sus acciones en el territorio. La colaboración con entidades del tercer sector genera un fortalecimiento mutuo en las iniciativas ciudadanas. Todo ello, ofrece nuevas oportunidades para fortalecer y ampliar las iniciativas comunitarias.

La generación de conocimiento y la praxis generada aporta formación para los recursos y entidades implicadas, pero también oportunidades para instituciones educativas externas, lo que contribuye a la difusión y la institucionalización de la metodología participativa.

6. Algunas propuestas de mejora.

Fortalecer la autogestión comunitaria: Promover la capacitación y el empoderamiento de los miembros de la comunidad para liderar y gestionar los procesos participativos de manera autónoma. Esto puede favorecer la reducción de la dependencia de recursos que corren el riesgo de desaparecer, ante cambios políticos o la variación de las estrategias en los programas que se desarrollan o tienen influencia en la zona.

La búsqueda de fuentes de financiación que no dependan íntegramente de fondos públicos o entidades concretas pueden ser una vía para la continuidad. También puede ayudar el establecimiento de alianzas conjuntas, tanto para fortalecer las acciones como el impacto y la sostenibilidad a medio y largo plazo. Todo ello precisa de planificaciones realistas que contemplen diversos escenarios posibles y la estrategia para la continuidad de las iniciativas.

Desarrollar estrategias y adaptar metodologías para fomentar la participación de todos los sectores de la población, especialmente aquellos con menor representatividad. Se trata de una propuesta de mejora para buscar mayor implicación de otros sectores que permanecen ajenos al proceso comunitario.

7. Conclusiones.

- Empoderamiento y participación comunitaria: Los casos presentados destacan cómo la metodología participativa puede empoderar a las comunidades al involucrarlas en el proceso de toma de decisiones. Esto lleva a un mayor compromiso y responsabilidad por parte de sus miembros en la búsqueda, diseño e implementación de acciones dirigidas a la resolución de problemas sociales compartidos.
- El conocimiento compartido: Los diagnósticos participativos permiten recopilar y compartir la información sobre las necesidades y preocupaciones de la comunidad, algo que lleva a la consideración de los factores comunes, que afectan a todas las partes, desapareciendo la visión únicamente sectorial, parcial y desagregada del conjunto. Lo que conduce a una mayor comprensión de los problemas locales y la generación de estrategias compartidas en su resolución.
- Fomento de la colaboración y la cohesión social: La participación activa de los diferentes actores involucrados en los procesos de diagnóstico y toma de decisiones promueve la colaboración y fortalece los lazos sociales dentro de la comunidad. Esto puede conducir a una mayor solidaridad y apoyo mutuo entre los miembros de la comunidad. Favoreciendo el incremento del capital social y la resiliencia para afrontar nuevos retos comunitarios.
- Sostenibilidad y apropiación del proceso por la comunidad: Al implicar a la comunidad en todas las etapas del proceso, desde la identificación de problemas hasta la implementación de soluciones, se promueve la sostenibilidad a largo plazo de las intervenciones. Además, al sentirse parte del proceso, la comunidad tiende a apropiarse de las soluciones desarrolladas, lo que aumenta la probabilidad de que se mantengan y se adapten a lo largo del tiempo. Si bien, se ha puesto de manifiesto la

- dependencia excesiva del personal técnico especializado que lidere el proceso, no deja de ser probable la continuidad de ciertas iniciativas, por la impronta generada y socializada.
- Desafíos y limitaciones a las que enfrentarse: Aunque la metodología participativa ofrece numerosos beneficios, también se enfrenta desafíos, como la necesidad de tiempo y recursos para involucrar a la comunidad de manera efectiva, así como la gestión de conflictos y la garantía de representatividad y equidad en los procesos participativos. Dado que se ha puesto de manifiesto que esta condición es compleja y no siempre se dispone de la participación y representación global y particular de cada caso.
 - El análisis DAFO resalta la necesidad de fortalecer la autogestión comunitaria, diversificar fuentes de financiación que garanticen la continuidad, promover la inclusión y la equidad, crear alianzas estratégicas y desarrollar otras que busquen garantizar la sostenibilidad, una garantía de la aplicabilidad en el futuro de este tipo de metodologías.

En resumen, los casos presentados en el capítulo ilustran cómo la metodología y los diagnósticos participativos pueden ser herramientas interesantes para abordar los problemas locales, fortalecer a las comunidades y promover el desarrollo sostenible. Sin embargo, es importante reconocer los desafíos y trabajar en la reducción de su impacto, con el fin de garantizar la efectividad de las iniciativas participativas bajo este enfoque metodológico.

Referencias bibliográficas.

- Alonzo, J., Mann, L., Simán, F., Sun, C.J., Andrade, M., Villatoro, G. y Rhodes, S.D. (2016). Perspectivas para mejorar la salud sexual de las minorías sexuales y de identidad de género en Guatemala. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 5, 51-70.
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación-Acción Participativa*. Lumen Hvmanitas.
- Barbero, J.M. y Cortés, F. (2005). *Trabajo comunitario, organización y desarrollo social*. Alianza Editorial.
- Cabeza, C., Dubon, Ll., Garau, J., Morell, M., y Picornell, C. (2017). Informe trimestral del Observatorio de la Gentrificación en Palma. Palma segle XXI.
- Calvo, A. (2002). *La animación sociocultural. Una estrategia educativa para la participación*. Alianza Editorial.

- Caride, J.A. (2023). La pedagogía social en las comunidades: Realidades y desafíos de la educación como un bien común. *Saber & Educar*, 32, 1-13.
- Convenio 1711 de 2021 (Área de Cultura y Bienestar Social del Ayuntamiento de Palma). Para la atención comunitaria mediante proyecto de intervención comunitaria en el territorio del Centro Municipal de Servicios Sociales de Litoral de Llevant. 29 de enero 2021.
- Cox, L. (2024). Participatory action research in social movements. En Cox, L., Szolucha, A., Arribas, A. y Chattopadhyay, S. (ed.). *Handbook of Research Methods and Applications for Social Movements*, 399-408. Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781803922027.00037>
- Fawcett, S.B.; Boothroyd, R.; Schultz, J.A.; Francisco, V.T; Carson, V. y Bremby, R. (2003). Building Capacity for Participation Evaluation Within Community Initiatives. *Journal of Prevention & Intervention Community*, 26(2) 21-36.
- Ferrer, J., Álamo, J. M., Morín, L. M. y Marchioni, M. (2017) El diagnóstico social en trabajo social comunitario. *Revista de Treball Social*, (211), 103-115.
- Giménez-Bertomeu, V.M. (2021). Fundamentos profesionales de la intervención social en territorios vulnerables desde la perspectiva de los Servicios Sociales de Atención Primaria. En V.M.Giménez-Bertomeu y J. Ferrer-Aracil (dir.). *La intervención social en territorios vulnerables, desde la perspectiva de los Servicios Sociales de Atención Primaria*, 25-41. Universidad de Alicante.
- Grau, A. y Montalbá, C. (2019). El impulso de las políticas de participación en la política local del País Valencià: confusiones y derivas. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 44, 135-157. <https://doi.org/10.5944/empiria.44.2019.25355>
- Guijt, I. (2014). *Participatory Approaches. Methodological Briefs Impact Evaluation*. UNICEF Office of Research.
- Hamilton, M., y Tett, L. (2019). Afterword: resources of hope. In M. Hamilton M & L. Tett (Eds.), *Resisting Neoliberalism in Education: Local, National and Transnational Perspectives*, 253-258. Bristol University Press, Policy Press. <https://doi: 10.2307/j.ctvnjbdm2.23>
- Herrera, J.A., Alvarado, J.A. y Herrera, L. (2018). Globalización y pobreza: propulsores de las migraciones internacionales contemporáneas. *Jangwa Pana*, 17,(3), 402-412. <http://dx.doi.org/10.21676/16574923.2491>

- IBESTAT (2010). *Padrón Municipal de Palma*. Institut d'Estadística de les Illes Balears.
- IBESTAT (2020). *Padrón Municipal de Palma*. Institut d'Estadística de les Illes Balears.
- IBESTAT (2022). *Padrón Municipal de Palma*. Institut d'Estadística de les Illes Balears.
- Krawietz, M. (2021a). *Diagnòstic Comunitari Participatiu: El Barri d'Es Coll d'en Rabassa*. Projecte d'Intervenció Comunitària de Litoral de Llevant. Espiral i Ajuntament de Palma.
- Krawietz, M. (2021b). *Diagnòstic Comunitari Participatiu: El Barri d'Es Molinar*. Projecte d'Intervenció Comunitària de Litoral de Llevant. Espiral i Ajuntament de Palma.
- Llena, A. y Úcar, X. (2006). Acción comunitaria: miradas y diálogos interdisciplinarios e interprofesionales. En X. Úcar y A. Llena (coord.). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*, 11-56. Graó.
- Marchioni, M. (1992). *La Audición. Un método de investigación participativa y comunitaria. Teoría, metodología y práctica*. Bencho.omo.
- Marchioni, M. (2010). *Comunidad, Participación y Desarrollo*. Editorial Popular.
- Marchioni, M. (2020). Participación, ciudadanía y democracia participativa. En Álamo, A. y Pérez, J. (coords.). *Participación ciudadana y gobernanza*, 17-32. Octaedro.
- Marchioni, M.; Morín, M^a.L.; Giménez, C. y Rubio J.A. (2015). *Juntos por la convivencia. Claves del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural. 2 Metodología*. Obra Social "la Caixa".
- McAuliffe, M. y Triandafyllidou, A. (2021). *World Migration Report 2022*. International Organization for Migration. https://publications.iom.int/system/files/pdf/WMR-2022-EN_3.pdf
- Reason, P., y Bradbury, H. (2008). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. SAGE Publications Ltd.

- Sigler, T., & Wachsmuth, D. (2020). New directions in transnational gentrification: Tourism-led, state-led and lifestyle-led urban transformations. *Urban Studies*, 57(15), 3190-3201. <https://doi.org/10.1177/0042098020944041>
- Úcar, X. (2018). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. *Zona Próxima*, 29, 52-69. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.29.0005>
- Vecina, C. (2010). Tejido asociativo, convivencia intercultural y desarrollo comunitario. *Migraciones*, 28, 227-243.
- Vecina, C. y Calvo, A. (2022). El projecte: una eina per a planificar les intervencions socioeducatives. En Castell, X. y Vanrell, M^a.M. (coord.). *La dinamització lingüística: bases, eines i estratègies* (pp.169-186). Universitat de les illes Balears.
- Vecina-Merchante, C. y Calvo-Sastre, A. (2024). La visión de las asociaciones de vecinos y vecinas sobre su función comunitaria y el grado de integración en otras acciones del territorio. Un estudio de caso desde su autovaloración. *Cuadernos de Trabajo Social*, 37(1), 5-15. <https://dx.doi.org/10.5209/cuts.88690>
- Vecina-Merchante, C. y Morey-López, M. (2024). Participatory Evaluation: Generating community in a gentrified territory. En *Community Development Journal* (en prensa).
- Vecina, C., Segura, A. y Alomar, P. (2015). *Monografía comunitaria Santa Catalina y es Jonquet*. GREC.

DetECCIÓN DE NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS EN OCIO Y TIEMPO LIBRE EN ADOLESCENCIA ASTURIANA

Carlota Bécares Castaño. Universidad de Oviedo
María Teresa García-Pérez. Universidad de Oviedo
Verónica García Díaz. Universidad de Oviedo

1. El diagnóstico comunitario.

Todo proyecto comunitario de animación sociocultural necesita un diagnóstico previo a través del que puedan conocerse las necesidades, oportunidades y posibilidades que caracterizan la realidad sobre la que se pretende actuar (Vecina y Calvo, 2022). Iniciativas que se enfrentan al reto de dar respuesta a viejas y nuevas necesidades sociales, derivadas de la transformación social actual, convertidas en problemas sociales que precisan de abordajes comunitarios (McAuliffe y Triandafyllidou, 2021). Un escenario en el que aumentan las brechas de la desigualdad derivadas del acceso y uso de tecnologías digitales, del poder del mercado global, de las dinámicas migratorias interiores y transnacionales, del deterioro ambiental y de la emergencia climática. Frente a lo que se precisan políticas estructurales que actúen sobre las causas de la pobreza y la desigualdad (Herrera, et al, 2018). Esta realidad precisa del impulso de procesos sociales y educativos, en los que las comunidades han de ser protagonistas, en la construcción de una sociedad equitativa e inclusiva, para lo que su participación es imprescindible (Caride, 2023).

La realidad actual precisa recuperar iniciativas comunitarias y adaptarlas a las nuevas circunstancias. Un hecho que implica un desarrollo sustancial en el que la animación sociocultural ha de ser capaz de generar dinámicas, no sólo eficaces en la reducción de la desigualdad y en dar lugar a un mayor bienestar sobre la base de una sociedad más equitativa, sino que también estas iniciativas deben prolongarse en el tiempo, siendo por tanto sostenibles a medio y largo plazo (Úcar, 2018) e integrar a todas las partes, en caso contrario ciertas entidades vecinales pueden quedarse al margen de iniciativas lideradas desde personal técnico especializado, como ha ocurrido en ocasiones con las asociaciones de personas inmigrantes o de vecinos y vecinas (Vecina-Merchante, 2024).

En el contexto local se precisan modelos municipales realmente comunitarios, que acojan e integren propuestas ciudadanas. Aunque la realidad dista de un ideal así, pues las experiencias muestran dificultades para una participación real

en los diagnósticos y en las posteriores actuaciones, derivadas de su implementación en el terreno. Parece que no acaben de integrarse las políticas municipales en ese modelo de gestión (Grau y Montalbá, 2019). Es importante configurar diagnósticos participativos, elaborados entre los representantes de la Administración, los recursos técnicos y la ciudadanía. Con ello se pueden definir prioridades compartidas que respondan al interés general, evitando confrontaciones entre prioridades e intereses particulares de colectivos concretos (Marchioni, 2020).

2. La investigación participativa como metodología comunitaria.

La participación ciudadana se concibe como un elemento de primer orden en toda acción comunitaria. No puede entenderse ésta sin la primera. Por lo que es significativa la construcción de un conocimiento compartido, desarrollado desde metodologías participativas (Camas, 2014). Ello supone la generación de procesos de Investigación Acción capaces de encontrar elementos comunes, en los que todas las partes se sientan representadas y les permiten conectar las iniciativas con estructuras relacionales, participando de manera activa en las tomas de decisiones (Hamilton y Tett, 2019). Para lo que inevitablemente se precisan también aportes del conocimiento científico y la evaluación, con el fin de ofrecer una retroalimentación de los procesos y las consecuentes acciones de mejora (Guijt, 2014).

Si bien aparecen experiencias de acción comunitaria diversas, según las características de los territorios, los procesos y si las iniciativas se desarrollan desde la base, la dirección de las instituciones, de forma vertical u horizontal. Dando lugar a iniciativas técnicas, ciudadanas o mixtas (Barbero y Cortés, 2005). Aunque no por eso hay que perder la perspectiva de toda acción desde los principios de la Animación Sociocultural, desde disciplinas como la Educación Social u otras que se implementan desde el Trabajo Social, la Pedagogía Social, la Psicología Comunitaria o la Salud Comunitaria, todas con perspectivas, finalidades e ideales similares. A pesar de aparecer en ocasiones como iniciativas fragmentadas y sectoriales (Giménez-Bertomeu, 2021) tienden a partir de una misma concepción ideal, en cuanto al protagonismo de la ciudadanía se refiere siempre que lo hagan desde planteamientos transformadores y metodologías participativas (Llena y Úcar, 2006). Únicamente, desde el trabajo conjunto, en el que tanto personal técnico como ciudadanía implicada, es posible la transformación social y el trabajo socioeducativo comunitariamente real, coherente y sostenible (Úcar, 2018).

Métodos de investigación participativa, tales como la Investigación Acción o la Investigación Acción Participativa aportan ese elemento integrador, en el que todas las partes confluyen en todo el proceso, tal y como recomienda autores como Fawcett et al (2003). Esta metodología es ante todo un proceso de aprendizaje y generación de una sinergia, en la que la producción de conocimiento permite comprender y aprehender la realidad, al mismo tiempo en el que se actúa sobre ésta. Generando también un aumento del capital social, la cohesión colectiva y el consenso sobre los objetivos comunes (Cox, 2024).

Tanto la Investigación Acción (IA), como la Investigación Acción Participativa (IAP) son enfoques metodológicos que parten de la participación en la investigación y ambas son utilizadas en la Animación Sociocultural u otras disciplinas de trabajo comunitario. Si bien ambas formas de investigación lo hacen con diferente dimensión, forma y grado de finalidad participativa (Calvo, 2002).

La primera se centra más en un proceso focalizado en la integración entre la investigación que desarrolla un grupo sobre la propia acción que lleva a cabo, es una acción más directamente retroalimentada. Se concreta en la participación directa. La segunda hace referencia también a una investigación participativa, pero la participación aparece como un elemento más prioritario, digamos que es un proceso más amplio, dirigido hacia el fomento de la participación en el destino, planificación y aportación al desarrollo de una comunidad por sus miembros. Mientras que la IA estaría más vinculada a un trabajo más desde equipos o comisiones temáticas. Se centra en la colaboración entre investigadores y participantes para identificar y resolver problemas específicos dentro de una comunidad o contexto (Reason y Bradbury, 2008). La IAP va más allá al enfocarse en la participación activa y el empoderamiento de los miembros de la comunidad, en todas las etapas del proceso de investigación, (Fals y Rahman, 1991). Pero también de fomento y creación de espacios de diálogo y participación comunitaria para llegar a más población (Alonzo et al, 2016). Las personas son a la vez destinatarias y sujetos activos de la transformación social de su comunidad (Ander-Egg, 2003, Marchioni, 2010).

El objetivo de este trabajo es conocer los avances y dificultades que se presentan en experiencias de investigación participativa y en sus consecuentes procesos comunitarios.

3. Desarrollo de metodologías de Investigación Acción desde comisiones de trabajos mixtas en barrios de elevada vulnerabilidad.

A continuación, se presentarán tres casos de proyectos basados en el desarrollo de metodologías de IA y IAP, con la intención de hacer una comparativa que permita ilustrar si son propuestas útiles para el abordaje comunitario.

3.1. Caso 1: Proyecto de Desarrollo Comunitario en los barrios de Son Gotleu y Pere Garau.

El marco general parte de un proyecto de desarrollo comunitario, se trata de una iniciativa que surge desde la administración local (ayuntamiento de Palma, Islas Baleares-España) y pretende dinamizar una zona que se corresponde con dos barrios: Son Gotleu (ZB1) y Pere Garau (ZB2), ambos con elevada vulnerabilidad social y un porcentaje significativo de diversidad etnocultural, en el momento en que transcurre la experiencia que se describe, el primero tiene un 34,50% de población extranjera, principalmente de origen latinoamericano y marroquí y el segundo un 42,8%; en este caso, los grupos mayoritarios proceden del África Subsahariana y Marruecos (IBESTAT, 2010). El barrio con mayores índices de necesidades sociales es el ZB1, uno de los más vulnerables de la ciudad, aunque el ZB2 cuenta con zonas de elevada degradación urbanística, en las que se produce un aumento de la vulnerabilidad social de su población. Estas zonas van extendiéndose al resto del barrio y son una continuación de la situación de extrema dificultad del barrio contiguo (ZB1) (Vecina, 2010).

Ante esta situación, el proyecto iniciado por el Ayuntamiento de Palma trata de detener esta situación desde una iniciativa que interrelaciona tres elementos: a) Observatorio, recoger información del territorio desde diferentes fuentes (ciudadanía, profesionales, documentación municipal, etc.); b) Animación sociocultural, dinamizar social y culturalmente los barrios, generando procesos de participación en los retos que plantea la comunidad; c) Actuaciones municipales, busca acercar las políticas municipales a la ciudadanía y generar una retroalimentación para establecer mejoras en las actuaciones que permitan la optimización de recursos y la eficacia en los resultados.

La iniciativa se concreta en la atención comunitaria y de colaboración entre personal técnico, ciudadanía y representantes municipales. Lo que da lugar a la creación de comisiones de trabajo colaborativo comunitario. Una de estas iniciativas se lleva a cabo desde la Comisión de Convivencia. Constituida en el territorio por personal técnico de intervención directa y ciudadanía (tanto de asociaciones, como de personas a título particular). Entre sus miembros se encuentran: asociaciones de vecinos y vecinas, asociaciones de personas inmigrantes

representativas de la diversidad en el territorio, mediadores/as interculturales, educadores/as de diferentes recursos técnicos y vinculados a sectores de población también diversos, también participa el policía de barrio, el Centro de Salud y algún centro educativo.

A continuación, se describe la metodología utilizada para alguno de los procesos de intervención, se planifica desde una serie de procedimientos encadenados.

- Recogida, sistematización y análisis de información recogida ad hoc en el territorio. Se seleccionan los hechos que incumben a la actuación municipal y que no han sido resueltas, generando problemas a la ciudadanía y una situación de indefensión ante las dificultades de derivación eficaz y resolución de los hechos.
- Revisión de las áreas del ayuntamiento que tendrían competencias, para una recogida de información más precisa y seguimiento de las actuaciones realizadas.
- Contacto con las personas afectadas, directa o indirectamente, así como con el tejido asociativo, el personal técnico y otros actores clave de la comunidad o con influencia sobre ésta.
- Propuesta de la creación de comisiones de trabajo: técnicas, ciudadanas o mixtas (dependiendo de las circunstancias y de la acción a realizar).
- Trabajo de la/s comisión/es: analizar la información recogida, revisar si se han de incorporar nuevas personas al grupo, planificar una acción desde el diagnóstico previo, evaluación continua del proceso de implementación y cambios de ésta en función de los resultados.
- Coordinar la iniciativa con la organización municipal y las áreas del ayuntamiento a implicar. Creación de un protocolo de intervención, con el establecimiento de: áreas implicadas, funciones de cada una, procedimientos desarrollados o a realizar, mejoras a implementar en los procedimientos, indicadores y plan de evaluación de seguimiento y de resultados. Indicación del procedimiento a aplicar para la retroalimentación, la mejora continua y la transferencia para futuras actuaciones municipales.

Se trata de un proceso de Investigación Acción, en el que la retroalimentación de los resultados, así como de nueva información, van rediseñando las siguientes acciones desarrolladas. En este caso concreto, se ponen en marcha dos comisiones interrelacionadas: una exclusivamente técnica e interdisciplinar con personal de diferentes áreas o departamentos municipales y otra mixta (técnicos/as y ciudadanía) actuando directamente en la comunidad. Contando

para ello con el apoyo técnico de la municipal y la garantía de que se mantendrá una comunicación permanente entre ambas, además de unas decisiones conjuntas que aporten fiabilidad a las iniciativas desarrolladas.

Para una mayor concreción y observación de los resultados se presentan organizados en un DAFO, considerando sus diferentes dimensiones: Debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.

	Origen interno	Origen externo
Puntos débiles	<p>DEBILIDADES</p> <p>No participación (barrio ZB2) de alguna entidad por su actitud de rechazo ante la multiculturalidad del territorio. Hecho que genera la falta de representación de un sector de la población.</p> <p>Procesos de organización municipal que alargan en el tiempo las ejecuciones en las respuestas.</p> <p>Las comisiones mixtas requieren de personas formadas. El cambio de miembros o las nuevas incorporaciones retrasan los procesos, por su falta de formación específica para trabajar bajo esta metodología.</p> <p>Dependencia excesiva de personal especializado, hecho que pone en riesgo la continuidad del proceso en el territorio.</p>	<p>AMENAZAS</p> <p>Cambios políticos afectan a las funciones del personal técnico o a su desaparición en el territorio. Con la consecuente dificultad de mantener esa metodología de investigación comunitaria.</p> <p>El desarrollo de trabajo por proyectos con período de implementación no permite la sostenibilidad de algunos procesos y la continuidad en otros casos.</p>
Puntos fuertes	<p>FORTALEZAS</p> <p>La participación en todas las fases del proceso refuerza la implicación de los y las participantes.</p> <p>La retroalimentación continua mejora la eficiencia y la efectividad.</p> <p>La ciudadanía que participa se ve valorada, escuchada y se siente protagonista de la acción. Es muy importante esa interacción y trabajo conjunto en comisiones mixtas.</p>	<p>OPORTUNIDADES</p> <p>Incorporar una nueva forma de actuar en los territorios, desde una perspectiva comunitaria en la que cada actor tiene su rol y es reconocido dentro de las comisiones de trabajo.</p> <p>La capacitación del personal técnico y de la ciudadanía participante, puede favorecer la transferencia a otras zonas.</p>

Tabla 1. Análisis DAFO del caso 1.

4. Propuestas de proyectos de amplio espectro, desde metodologías de Investigación Acción Participativa.

Se trata de iniciativas que también contemplan la Investigación Participativa a la hora de analizar la realidad, planificar y desarrollar acciones concretas, pero tienen un marco general que presenta una finalidad más global y la generación de procesos participativos de la comunidad, considerados en diversos niveles como

receptores de información y como participantes, siendo más abierto el grado de mayor o menor implicación.

A continuación, se representan brevemente dos experiencias:

4.1. Caso 2: Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural en los barrios de Santa Catalina y el Jonquet.

La primera experiencia se ubica en los barrios de Santa Catalina (ZB3) y el Jonquet (ZB4) (Islas Baleares – España). Una zona caracterizada por la evolución propia de muchos territorios que han pasado de ser zonas de elevada vulnerabilidad sociourbanística a encontrarse gentrificadas, tras un proceso de remodelación (Sigler y Wachsmuth, 2020). La situación ha tenido consecuencias sociales, culturales, económicas, sociodemográficas de gran incidencia. El resultado ha sido un cambio social de gran impacto sobre estos parámetros (Cabeza et al, 2017). Se ha ido generando una brecha de desigualdad social caracterizada por la dicotomización de su realidad sociológica, desplazando a ciertos colectivos hacia una situación de alienación del territorio y su realidad cotidiana, principalmente afectando a personas mayores, población de origen inmigrante que vive en el extrarradio, población de elevada vulnerabilidad que continúa residiendo en la zona y la infancia y juventud, por reducirse el ocio saludable, a favor de uno exclusivo para personas con elevado nivel socioeconómico, o turistificado. Una realidad que dificulta las estrategias educativas de las familias que puedan desarrollar las familias de clase media o media-baja (Vecina et al, 2015).

El cambio demográfico ha incidido en la composición de la población, un ejemplo se refleja en el porcentaje de población inmigrante. Actualmente, en el primer barrio (ZB3) residen 8.183 personas, de las que un 29,8% han nacido en el extranjero. En el caso del segundo barrio (ZB4), lo son un 38,8% del total de población que se sitúa en 644 personas. Esta última zona presenta un cómputo negativo, con una pérdida aproximada de 200 personas los últimos 7 años (IBESTAT, 2022). Según una observación ad hoc realizada en 2024, este cambio parece debido a un proceso muy acelerado de sustitución demográfica por población de elevado nivel económico y un aumento de las viviendas de alquiler vacacional, una vez son desocupadas por antiguos residentes.

Si bien, actualmente quedan algunos proyectos comunitarios en ese territorio, la intervención más destacada, por su impacto y recursos destinados, se corresponde con el Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (ICI). Una iniciativa que tuvo lugar entre 2014 y 2020. Desarrollada con la finalidad de fomentar la cohesión social y la convivencia desde la generación de espacios de participación ciudadana, en un territorio afectado por un notable proceso de

gentrificación. Siguiendo para ello una serie de fases encadenadas, entre las que la investigación participativa, para generar un diagnóstico comunitario, se encuentra en un lugar prioritario, como el fundamento para generar la base de conocimiento compartido, de la que planificar e implementar cualquier acción posterior (Marchioni, et al, 2015).

Las fases por la que transcurre el proceso de generación ese diagnóstico serían las siguientes:

- Elaboración, por parte de un equipo técnico, de un breve diagnóstico y de una guía de los recursos existentes. Su elaboración permite al mismo tiempo ir estableciendo contactos en el territorio, compartir los resultados en una sesión conjunta y disponer de una panorámica general de la realidad social del territorio.
- Actividades socioculturales de impacto para avanzar en la participación y el trabajo conjunto. El resultado es un aumento de la concienciación sobre el aumento de la capacidad de respuesta ante los retos sociales, desde abordajes comunitarios.
- Establecimiento de una comisión para liderar la Investigación Acción Participativa.
- Elaboración de una monografía y diagnóstico comunitario, desde una amplia participación y representación de todos los sectores de población, recursos del territorio y representantes institucionales (Vecina et al, 2015).
- Creación de comisiones de trabajo para diseñar la programación comunitaria, desde la que iniciar la acción a través de líneas establecidas en encuentros comunitarios abiertos a toda la comunidad. Las comisiones se configuran de manera libre desde una participación abierta.
- Creación de una organización comunitaria, organizada en comisiones y una directriz común, diseñar y desarrollar la acción desde la base de los resultados del diagnóstico y la programación consecuente.
- Desarrollo de acciones a lo largo del período que duró el proyecto, pero relativa capacidad para garantizar cierta sostenibilidad, una vez finalizada su implementación (Vecina-Merchant y Morey-López, 2024). Concretada principalmente en un programa de atención comunitaria a personas mayores en situación de soledad no deseada (programa Siempre Acompañados).

Tal y como se ha procedido con el caso anterior, se presenta un análisis del proceso de IAP (Tabla 2).

	Origen interno	Origen externo
Puntos débiles	<p>DEBILIDADES</p> <p>Elevada dependencia de un equipo técnico para implementar la metodología y animar el proceso.</p> <p>La no participación e implicación de colectivos con mejor estatus socioeconómico.</p>	<p>AMENAZAS</p> <p>Políticas que no priorizan el trabajo comunitario, o dejar de apoyar procesos comunitarios en marcha, a pesar de tener buenos resultados.</p> <p>Los efectos de la globalización y la turistificación sobre el espacio local y sus consecuencias sociales.</p>
Puntos fuertes	<p>FORTALEZAS</p> <p>Desarrollar acciones con elevada participación e impacto en un territorio. Cohesión y organización comunitaria para hacer frente a los problemas a los que se enfrenta la comunidad.</p> <p>Contar con elevada representatividad de la población y con todos los recursos técnicos.</p> <p>Diagnóstico común del territorio y programación elaborada e implementada de manera conjunta.</p> <p>Comisiones de trabajo estables, abiertas a nuevas incorporaciones, coordinadas y con un trabajo sobre la base de un diagnóstico común y compartido.</p> <p>Contar con entidades del tercer sector para implementar el proyecto global y aportar personal técnico (en este caso la asociación GREC de Mallorca).</p>	<p>OPORTUNIDADES</p> <p>Modelo para transferir la experiencia a otras zonas.</p> <p>Atracción de recursos y políticas que pueden integrarse en el territorio, siendo más eficientes y efectivos al existir una comunidad organizada y abierta a nuevas propuestas.</p> <p>La existencia de entidades que apoyan iniciativas comunitarias (por ejemplo, la Obra Social “la Caixa”) ayuda a poner en marcha nuevos proyectos.</p> <p>Generación de conocimiento y praxis para convertirse en un espacio de formación desde el aprendizaje servicio para instituciones educativas externas (p.ej. centros de formación profesional o centros universitarios).</p>

Tabla 2. Análisis DAFO del caso 2.

4.2. Caso 3: Proyecto de Intervención Comunitaria en los barrios de Es Molinar y Es Coll d’En Rabassa.

Esta iniciativa de IA se enmarca dentro del marco de un Proyecto de Intervención Comunitaria ubicado en la Zona Litoral (de los Servicios Sociales de Palma), como resultado de la firma de uno de los ocho convenios singulares que la administración local (Ayuntamiento de Palma) acordó con entidades del tercer sector enraizadas en los barrios, con la finalidad de fomentar durante el periodo 2021-25, la búsqueda de soluciones a dificultades sociales del territorio y contando con la participación e implicación de profesionales de servicios sociales (trabajadores/as familiares, trabajadores/as sociales, educadores/as sociales, etc.) técnicos y técnicas de otros servicios, vecinos, vecinas y entidades del territorio (Convenio 1711, 2021).

La experiencia que se presenta se centra en dos de los barrios, Es Molinar (ZB5) y Es Coll D'en Rabassa (ZB6), ambos con una diversidad poblacional notable, aunque con ciertas variaciones que se concretan en dos realidades comunitarias distintas. El primero de ellos, (ZB5) en el año anterior al que se ubica dicha investigación, se detecta un 46,0% de población nacida fuera de la comunidad autónoma, 29% proveniente de otras comunidades autónomas del país y el 17,0% restante corresponde a personas extranjeras, la mayor parte de países latinoamericanos (43,0%) y de la UE-28 (37,6%) (IBESTAT, 2020). Cabe destacar que durante esos años hubo una importante llegada de población de etnia gitana, como consecuencia de la reubicación de familias provenientes de una zona de asentamientos cercana. Esto ha provocado una realidad multicultural de cierta intensidad con la población autóctona, que se mezcla con un flujo importante y continuo de llegada de población con elevado nivel socioeconómico que buscan vivir cerca de la costa, sobre todo de países del norte de Europa (Krawietz, 2021b).

El segundo barrio (ZB6), compartiendo la zona del Litoral de Llevant del mismo municipio, tienen una población mayor (11.624 personas) siendo uno de los 8 barrios más poblados del municipio: el 45,0% de su población ha nacido fuera de la comunidad autónoma, concretamente el 28,0% proviene de otras comunidades autónomas y el 17,0% del extranjero. Al igual que en el caso anterior, la mayor parte de población extranjera proviene de países latinoamericanos (55,6%) y de la UE-28 (24,4%) (IBESTAT, 2020). Es un barrio donde la movilidad demográfica ha ido asociada una clara división territorial y urbanística, que afecta tanto a las características arquitectónicas, urbanísticas y visuales de las calles y viviendas, como de las relaciones, interacciones y sinergias vecinales y convivenciales (Krawietz, 2021a).

Por un lado, la zona central del barrio, donde viven sobre todo la población de menor nivel económico, caracterizado por edificaciones elevadas con ciertos niveles de degradación, formado por viviendas plurifamiliares, con elevada densidad poblacional, y con la existencia de diversas problemáticas en convivencia vecinal. Por otro, la zona más cercada de la cosa, donde se detecta una elevada inversión y especulación inmobiliaria y extranjera en los últimos años, que ha provocado un aumento acelerado de la construcción de viviendas y del precio de estas. Se trata de edificaciones de construcción señorial, de viviendas unifamiliares de grandes dimensiones y ocupadas mayormente por familias de elevado nivel económico. Este proceso acelerado de sustitución demográfica está provocando aumenta el aislamiento y desconexión social entre la población (Krawietz, 2021), teniendo efecto negativo en la participación de

acciones comunitarias. Es habitual que la participación vecinal se vea segregada por colectivos (edad, etnoculturales, intereses...) pero también por zonas concretas en el mismo territorio.

Si analizamos índices de necesidades sociales de la población de estos dos barrios (ZB5 y ZB6) observamos como muestran índices similares: un 5,07% y un 5,3% respectivamente, de población atendida por Servicios sociales.

Durante el desarrollo del Proyecto de Intervención Comunitaria se opta por seguir la metodología del experto en la materia Marco Marchioni, que permite, a través de la propia intervención, la generación de procesos comunitarios y la participación de la propia ciudadanía para identificar y de valorar cuáles son los temas o problemas prioritarios y buscar soluciones a estos (Ferrer et al., 2017) Una línea seguida por dicho experto a lo largo de su larga experiencia (Vecina-Merchante, 2024). Para ello, se siguieron una serie de fases, encadenadas y relacionadas entre sí, con las que dar lugar a un diagnóstico:

- Elaboración por parte de los técnicos que forman el equipo comunitario de una guía de los recursos y servicios del barrio, incluyendo personas informantes claves, referentes del barrio, líderes naturales, y otros protagonistas de la vida comunitaria. Esta acción permite establecer contactos, a la vez que se recoge información inicial para disponer de una visión global y general de la realidad social y comunitaria del barrio.
- Recogida, sistematización y análisis de información ad hoc en el territorio, para detectar temáticas y problemáticas sociales, vecinales y comunitarias presentes en el barrio. Esta parte se realiza siguiendo el método de la investigación participativa y comunitaria de la Audición, como herramienta basada en escucha activa y en aportación libre de todos los protagonistas implicados (Marchioni, 1992). Se usa una herramienta adaptada a través de la gamificación para facilitar la participación del colectivo de infancia y juventud.
- Generar espacios de participación a través de comisiones, existentes y de nueva creación (vecinales, infancia y juventud, primera infancia, servicios y recursos socioeducativos, etc.) para profundizar en el diagnóstico de problemáticas y temáticas comunitarias. Se incluye la participación tanto de ciudadanía, como técnicos y profesionales de los recursos del barrio, así como responsables y personas dirigentes de las administraciones implicadas.
- Elaboración de un diagnóstico comunitario participativo, con la participación de todos los sectores de la población.

- Devolución de los resultados del diagnóstico a través de unas acciones comunitarias y actividades socioculturales de impacto, abiertas a toda la comunidad. Estas acciones permiten concienciar sobre la necesidad de compartir un objetivo compartido y desarrollar, desde un abordaje comunitario, la solución a problemáticas del barrio.
- Creación de comisiones de trabajo para diseñar el Proyecto de Intervención Comunitaria, como abordaje comunitario frente a las problemáticas detectadas. Se proponen la creación de comisiones técnicas, ciudadanas o mixtas, en función de la temática que se trabaja. Se incluye en esta etapa la coordinación con la organización municipal y las áreas del ayuntamiento a implicar, a través de la participación de responsables en las respectivas comisiones.
- Desarrollo de acciones concretas, lideradas desde las comisiones, para dar respuesta a problemáticas detectadas, contando para ello con la participación abierta de la comunidad.

A continuación, se presenta un análisis del proceso identificando puntos fuertes y débiles (Tabla 3).

	Origen interno	Origen externo
Puntos débiles	DEBILIDADES Dependencia de un equipo técnico para liderar el proceso. Necesidad de fondos económicos para costear el proceso, afectando a su continuidad. La desaparición de profesionales y técnicos implicados en las comisiones dificulta la continuidad del proyecto.	AMENAZAS Dificultad de acercamiento entre colectivos con diferencias significativas a nivel socioeconómico, ideológico y/o origen etnocultural. Dificultad de mantener una continuidad en la participación de algunos colectivos durante todo el proceso.
Puntos fuertes	FORTALEZAS Proyecto nutrido de un Convenio Singular con la Administración competente que aporta fondos y facilita la continuidad. Adaptabilidad de las herramientas de las necesidades de cada colectivo, potenciando su participación durante todo el proceso. Creación de espacios de trabajo en que técnicos, profesionales y ciudadanía pueden interaccionar y participar de manera igualitaria y horizontal.	OPORTUNIDADES Espacios de intercambio y participación ciudadana que aumentan la cohesión vecinal y el sentimiento de pertenencia. Potenciación de la cohesión de la ciudadanía a través de la concienciación del enfoque comunitario, como solución a problemas comunes.

Tabla 3. Análisis DAFO del caso 3.

5. Análisis de los resultados.

5.1. Las debilidades.

Los tres casos presentados indican una clara dependencia de un equipo técnico que lidere todo el proceso, desde la implementación de la metodología hasta la dinamización comunitaria. Hecho que implica una debilidad en potencia para garantizar la sostenibilidad del proceso tanto de la metodología de investigación participativa, como del propio proceso comunitario generado, en el caso de la retirada de este personal técnico o del proyecto del que dependa.

Otro elemento que pone en riesgo su continuidad hace referencia a la dependencia de la financiación o la asunción desde la administración local, por lo que su materialización en proyectos renovables puede acabar por generar inestabilidad y dificultades para planificar a medio y largo plazo. Además de la propia desaparición de las iniciativas.

Los espacios de relación y trabajo conjunto padecen el riesgo del cambio de miembros referentes de entidades y servicios, además de su desaparición al finalizar programas o proyectos a los que pertenezcan.

La falta de participación de ciertos colectivos reduce el impacto del diagnóstico y del proceso generado. En el caso 1 se destaca una actitud de rechazo ante la multiculturalidad del territorio, lo que genera falta de representación de ciertos sectores de la población. En el caso 2 se menciona este hecho, pero relacionado con la población de mayor estatus socioeconómico y en el caso 3 la reducción de la participación por la desaparición de proyectos comunitarios en el territorio y la consecuente pérdida de personal técnico miembro de las comisiones.

5.2. Las fortalezas.

En todos los casos se observa una alta participación en las diferentes fases del proceso tanto de investigación y elaboración de diagnósticos, como de la planificación y acción posterior, lo que refuerza la implicación de las personas y promueve una mayor efectividad y eficiencia en las intervenciones.

La existencia de comisiones de trabajo estables, abiertas a nuevas incorporaciones y con una coordinación eficiente, permite una colaboración efectiva y un trabajo basado en un diagnóstico común y compartido.

Todos los casos cuentan con recursos humanos (tanto técnicos como de la ciudadanía) para implementar el proyecto, lo que facilita la ejecución de las acciones planificadas.

Se destaca la retroalimentación continua entre los diferentes actores involucrados, lo que mejora la calidad de las intervenciones y fortalece la cohesión comunitaria.

5.3. Las amenazas.

Los cambios políticos municipales pueden afectar tanto a las funciones del personal técnico, como a su desaparición en el territorio, hecho que, de producirse, representaría una seria dificultad para la continuidad de los procesos participativos. Son también una amenaza las políticas que no priorizan el trabajo comunitario o dejan de apoyar las iniciativas que están en marcha (tal y cómo se pone de manifiesto en el caso 2).

La dificultad de mantener una continuidad en la participación de algunos colectivos durante todo el proceso puede afectar a la representatividad y la efectividad de las intervenciones.

5.4. Las oportunidades.

Existe la oportunidad de transferir la experiencia y el conocimiento adquirido a otras zonas, con las posibilidades de que se repliquen acciones basadas en estas metodologías participativas y generar, o incrementar, procesos comunitarios ya existentes.

El proceso atrae a nuevos recursos y políticas que ven una oportunidad para sus acciones en el territorio. La colaboración con entidades del tercer sector genera un fortalecimiento mutuo en las iniciativas ciudadanas. Todo ello, ofrece nuevas oportunidades para fortalecer y ampliar las iniciativas comunitarias.

La generación de conocimiento y la praxis generada aporta formación para los recursos y entidades implicadas, pero también oportunidades para instituciones educativas externas, lo que contribuye a la difusión y la institucionalización de la metodología participativa.

6. Algunas propuestas de mejora.

Fortalecer la autogestión comunitaria: Promover la capacitación y el empoderamiento de los miembros de la comunidad para liderar y gestionar los procesos participativos de manera autónoma. Esto puede favorecer la reducción de la dependencia de recursos que corren el riesgo de desaparecer, ante cambios políticos o la variación de las estrategias en los programas que se desarrollan o tienen influencia en la zona.

La búsqueda de fuentes de financiación que no dependan íntegramente de fondos públicos o entidades concretas pueden ser una vía para la continuidad. También puede ayudar el establecimiento de alianzas conjuntas, tanto para fortalecer las acciones como el impacto y la sostenibilidad a medio y largo plazo. Todo ello precisa de planificaciones realistas que contemplen diversos escenarios posibles y la estrategia para la continuidad de las iniciativas.

Desarrollar estrategias y adaptar metodologías para fomentar la participación de todos los sectores de la población, especialmente aquellos con menor representatividad. Se trata de una propuesta de mejora para buscar mayor implicación de otros sectores que permanecen ajenos al proceso comunitario.

7. Conclusiones.

- Empoderamiento y participación comunitaria: Los casos presentados destacan cómo la metodología participativa puede empoderar a las comunidades al involucrarlas en el proceso de toma de decisiones. Esto lleva a un mayor compromiso y responsabilidad por parte de sus miembros en la búsqueda, diseño e implementación de acciones dirigidas a la resolución de problemas sociales compartidos.
- El conocimiento compartido: Los diagnósticos participativos permiten recopilar y compartir la información sobre las necesidades y preocupaciones de la comunidad, algo que lleva a la consideración de los factores comunes, que afectan a todas las partes, desapareciendo la visión únicamente sectorial, parcial y desagregada del conjunto. Lo que conduce a una mayor comprensión de los problemas locales y la generación de estrategias compartidas en su resolución.
- Fomento de la colaboración y la cohesión social: La participación activa de los diferentes actores involucrados en los procesos de diagnóstico y toma de decisiones promueve la colaboración y fortalece los lazos sociales dentro de la comunidad. Esto puede conducir a una mayor solidaridad y apoyo mutuo entre los miembros de la comunidad. Favoreciendo el incremento del capital social y la resiliencia para afrontar nuevos retos comunitarios.
- Sostenibilidad y apropiación del proceso por la comunidad: Al implicar a la comunidad en todas las etapas del proceso, desde la identificación de problemas hasta la implementación de soluciones, se promueve la sostenibilidad a largo plazo de las intervenciones. Además, al sentirse parte del proceso, la comunidad tiende a apropiarse de las soluciones desarrolladas, lo que aumenta la probabilidad de que se mantengan y se adapten a lo largo del tiempo. Si bien, se ha puesto de manifiesto la

- dependencia excesiva del personal técnico especializado que lidere el proceso, no deja de ser probable la continuidad de ciertas iniciativas, por la impronta generada y socializada.
- Desafíos y limitaciones a las que enfrentarse: Aunque la metodología participativa ofrece numerosos beneficios, también se enfrenta desafíos, como la necesidad de tiempo y recursos para involucrar a la comunidad de manera efectiva, así como la gestión de conflictos y la garantía de representatividad y equidad en los procesos participativos. Dado que se ha puesto de manifiesto que esta condición es compleja y no siempre se dispone de la participación y representación global y particular de cada caso.
 - El análisis DAFO resalta la necesidad de fortalecer la autogestión comunitaria, diversificar fuentes de financiación que garanticen la continuidad, promover la inclusión y la equidad, crear alianzas estratégicas y desarrollar otras que busquen garantizar la sostenibilidad, una garantía de la aplicabilidad en el futuro de este tipo de metodologías.

En resumen, los casos presentados en el capítulo ilustran cómo la metodología y los diagnósticos participativos pueden ser herramientas interesantes para abordar los problemas locales, fortalecer a las comunidades y promover el desarrollo sostenible. Sin embargo, es importante reconocer los desafíos y trabajar en la reducción de su impacto, con el fin de garantizar la efectividad de las iniciativas participativas bajo este enfoque metodológico.

Referencias bibliográficas.

- Alonzo, J., Mann, L., Simán, F., Sun, C.J., Andrade, M., Villatoro, G. y Rhodes, S.D. (2016). Perspectivas para mejorar la salud sexual de las minorías sexuales y de identidad de género en Guatemala. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 5, 51-70.
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación-Acción Participativa*. Lumen Hvmanitas.
- Barbero, J.M. y Cortés, F. (2005). *Trabajo comunitario, organización y desarrollo social*. Alianza Editorial.
- Cabeza, C., Dubon, Ll., Garau, J., Morell, M., y Picornell, C. (2017). Informe trimestral del Observatorio de la Gentrificación en Palma. Palma segle XXI.
- Calvo, A. (2002). *La animación sociocultural. Una estrategia educativa para la participación*. Alianza Editorial.

- Caride, J.A. (2023). La pedagogía social en las comunidades: Realidades y desafíos de la educación como un bien común. *Saber & Educar*, 32, 1-13.
- Convenio 1711 de 2021 (Área de Cultura y Bienestar Social del Ayuntamiento de Palma). Para la atención comunitaria mediante proyecto de intervención comunitaria en el territorio del Centro Municipal de Servicios Sociales de Litoral de Llevant. 29 de enero 2021.
- Cox, L. (2024). Participatory action research in social movements. En Cox, L., Szolucha, A., Arribas, A. y Chattopadhyay, S. (ed.). *Handbook of Research Methods and Applications for Social Movements*, 399-408. Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781803922027.00037>
- Fawcett, S.B.; Boothroyd, R.; Schultz, J.A.; Francisco, V.T; Carson, V. y Bremby, R. (2003). Building Capacity for Participation Evaluation Within Community Initiatives. *Journal of Prevention & Intervention Community*, 26(2) 21-36.
- Ferrer, J., Álamo, J. M., Morín, L. M. y Marchioni, M. (2017) El diagnóstico social en trabajo social comunitario. *Revista de Treball Social*, (211), 103-115.
- Giménez-Bertomeu, V.M. (2021). Fundamentos profesionales de la intervención social en territorios vulnerables desde la perspectiva de los Servicios Sociales de Atención Primaria. En V.M.Giménez-Bertomeu y J. Ferrer-Aracil (dir.). *La intervención social en territorios vulnerables, desde la perspectiva de los Servicios Sociales de Atención Primaria*, 25-41. Universidad de Alicante.
- Grau, A. y Montalbá, C. (2019). El impulso de las políticas de participación en la política local del País Valencià: confusiones y derivas. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 44, 135-157. <https://doi.org/10.5944/empiria.44.2019.25355>
- Guijt, I. (2014). *Participatory Approaches. Methodological Briefs Impact Evaluation*. UNICEF Office of Research.
- Hamilton, M., y Tett, L. (2019). Afterword: resources of hope. In M. Hamilton M & L. Tett (Eds.), *Resisting Neoliberalism in Education: Local, National and Transnational Perspectives*, 253-258. Bristol University Press, Policy Press. <https://doi: 10.2307/j.ctvnjbdm2.23>
- Herrera, J.A., Alvarado, J.A. y Herrera, L. (2018). Globalización y pobreza: propulsores de las migraciones internacionales contemporáneas. *Jangwa Pana*, 17,(3), 402-412. <http://dx.doi.org/10.21676/16574923.2491>

- IBESTAT (2010). *Padrón Municipal de Palma*. Institut d'Estadística de les Illes Balears.
- IBESTAT (2020). *Padrón Municipal de Palma*. Institut d'Estadística de les Illes Balears.
- IBESTAT (2022). *Padrón Municipal de Palma*. Institut d'Estadística de les Illes Balears.
- Krawietz, M. (2021a). *Diagnòstic Comunitari Participatiu: El Barri d'Es Coll d'en Rabassa*. Projecte d'Intervenció Comunitària de Litoral de Llevant. Espiral i Ajuntament de Palma.
- Krawietz, M. (2021b). *Diagnòstic Comunitari Participatiu: El Barri d'Es Molinar*. Projecte d'Intervenció Comunitària de Litoral de Llevant. Espiral i Ajuntament de Palma.
- Llena, A. y Úcar, X. (2006). Acción comunitaria: miradas y diálogos interdisciplinarios e interprofesionales. En X. Úcar y A. Llena (coord.). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*, 11-56. Graó.
- Marchioni, M. (1992). *La Audición. Un método de investigación participativa y comunitaria. Teoría, metodología y práctica*. Benchomo.
- Marchioni, M. (2010). *Comunidad, Participación y Desarrollo*. Editorial Popular.
- Marchioni, M. (2020). Participación, ciudadanía y democracia participativa. En Álamo, A. y Pérez, J. (coords.). *Participación ciudadana y gobernanza*, 17-32. Octaedro.
- Marchioni, M.; Morín, M^a.L.; Giménez, C. y Rubio J.A. (2015). *Juntos por la convivencia. Claves del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural. 2 Metodología*. Obra Social "la Caixa".
- McAuliffe, M. y Triandafyllidou, A. (2021). *World Migration Report 2022*. International Organization for Migration. https://publications.iom.int/system/files/pdf/WMR-2022-EN_3.pdf
- Reason, P., y Bradbury, H. (2008). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. SAGE Publications Ltd.

- Sigler, T., & Wachsmuth, D. (2020). New directions in transnational gentrification: Tourism-led, state-led and lifestyle-led urban transformations. *Urban Studies*, 57(15), 3190-3201. <https://doi.org/10.1177/0042098020944041>
- Úcar, X. (2018). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. *Zona Próxima*, 29, 52-69. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.29.0005>
- Vecina, C. (2010). Tejido asociativo, convivencia intercultural y desarrollo comunitario. *Migraciones*, 28, 227-243.
- Vecina, C. y Calvo, A. (2022). El projecte: una eina per a planificar les intervencions socioeducatives. En Castell, X. y Vanrell, M^a.M. (coord.). *La dinamització lingüística: bases, eines i estratègies* (pp.169-186). Universitat de les illes Balears.
- Vecina-Merchante, C. y Calvo-Sastre, A. (2024). La visión de las asociaciones de vecinos y vecinas sobre su función comunitaria y el grado de integración en otras acciones del territorio. Un estudio de caso desde su autovaloración. *Cuadernos de Trabajo Social*, 37(1), 5-15. <https://dx.doi.org/10.5209/cuts.88690>
- Vecina-Merchante, C. y Morey-López, M. (2024). Participatory Evaluation: Generating community in a gentrified territory. En *Community Development Journal* (en prensa).
- Vecina, C., Segura, A. y Alomar, P. (2015). *Monografía comunitaria Santa Catalina y es Jonquet*. GREC.

Mapeando la diversidad: propuesta para un Aprendizaje Basado en Problemas mediante QGIS para la educación cultural en Secundaria

Jon Aldabaldetrekú Delgado. Euskal Herriko Unibertsitatea
Unai Vicente Basterra. Euskal Herriko Unibertsitatea

1. Introducción.

Este trabajo abordará una metodología educativa basada en el Aprendizaje Basado en Problemas y el uso de herramientas para la representación espacial con el firme objetivo de trabajar de una manera proactiva e inclusiva la multiculturalidad en los centros educativos. Este proyecto, está pensado para la educación secundaria, concretamente para los primeros dos cursos, si bien con pequeñas variaciones, se podría adecuar perfectamente a cualquiera de los cursos de secundaria. Mediante este trabajo, se propone una innovadora práctica para trabajar una de las mayores características que nos encontramos hoy en día en nuestras aulas y en la sociedad, que es la presencia de diferentes nacionalidades, culturas y formas de habitar. Lejos de escenificarse como un problema, habría que enfocarlo como una situación de riqueza cultural, en la que los alumnos deben interiorizar ciertos aspectos relevantes para el desarrollo de su propia educación.

Para ello, el uso de una metodología educativa innovadora va a ser uno de los pilares más importantes. El Aprendizaje Basado en Problemas junto con las herramientas tecnológicas relacionadas con la representación espacial, principalmente la elaboración de diferentes elementos cartográficos, serán el pilar más fundamental de esta propuesta. El objetivo, además de introducir una metodología nueva para desarrollar ciertas competencias educativas, servirá para tratar de inculcar algunas herramientas TIC entre los alumnos.

Queremos también destacar la vigencia vital que tiene un tema como la multiculturalidad hoy en día. Siendo partícipes de un mundo globalizado e interconectado, donde el flujo de personas entre los Estados es algo muy común, en su gran mayoría, impulsados por los ciclos y las dependencias económicas que imperan en nuestra sociedad. La migración, en su forma contemporánea, está presente en nuestras aulas, y lejos de suponer una desventaja, creemos que establece unas condiciones favorables para la progresión del alumnado en

términos de integración, respeto y fomento de la multiculturalidad, dotándolo a su vez de competencias que desarrollen su sentido crítico sobre dicho fenómeno.

Podemos apreciar que el tema de la multiculturalidad además de ser muy actual, ciertos espectros tratan de aprovecharse para difundir mensajes retrógrados que se naturalizan en las edades tempranas, los que pueden derivar en unas prácticas clasistas, racistas y lejos de los valores que se deberían de promover en los centros educativos, defendidos siempre en el Proyecto del Centro Educativo (PEC). Por lo tanto, el auge de los discursos reaccionarios en estos términos puede llegar a ser un problema en la convivencia del aula y fuera de ella, donde más allá de las materias, las relaciones basadas en el respeto y el entendimiento mutuo entre los propios estudiantes y vecinos son un objetivo claro en su proceso educativo.

2. El Estado de la Cuestión.

2.1. La digitalización de la sociedad.

Antes de empezar a desarrollar nuestra propuesta, se debe de hacer hincapié en ciertos aspectos que hoy en día tienen una importante relevancia en nuestra sociedad, y que, por lo tanto, se interiorizan también en los centros educativos. El primer aspecto a destacar es la revolución digital que estamos padeciendo en los últimos años. Se ha dado una digitalización de la sociedad y de la educación; los alumnos hoy en día no entienden el proceso educativo sin estas herramientas digitales. Esto se debe a que en las aulas se ha llevado a cabo una inversión importante en cuanto a los materiales digitales, provocando una manera diferente de estudiar y aprender, que viene suscitando también un cambio cultural general en los jóvenes (Fisher, 2016).

Atrás han quedado los procesos de aprendizaje basados en el bolígrafo y el papel. Las nuevas generaciones se encuentran totalmente digitalizadas, es decir, que los estudiantes ya vienen interactuando con las TIC desde una edad muy temprana, y el papel de los móviles, ordenadores portátiles o la propia inteligencia artificial (IA) es determinante en su aprendizaje (García, 2010).

Los alumnos que ingresan a las universidades en la actualidad pertenecen a una era predominantemente digital, una situación que evidencia un claro desajuste con una buena parte de los docentes. Esta discordancia también se manifiesta en el plano social y cultural, dado que los comportamientos de consumo, interacción, preferencias y objetivos de los jóvenes de hoy difieren considerablemente de los de generaciones anteriores, tal como señala Davis (2013).

Respecto a la educación, la generación de estudiantes actual exige un enfoque renovado y diferente para el aprendizaje. La UNESCO subraya que el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) es clave para crear entornos de aprendizaje que sean relevantes y significativos para los estudiantes, destacando cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a hacer (UNESCO, 1998).

Las TIC se han integrado completamente en nuestra vida cotidiana. Como educadores, es esencial reconocer esta realidad y considerar la posibilidad de revisar el paradigma educativo actual. Aunque es cierto que el sistema educativo no logra evolucionar al ritmo vertiginoso de las nuevas tecnologías digitales, esto no justifica su exclusión o el hecho de mantenerlas al margen de la enseñanza. Moravec (2008) sugiere que los facilitadores del conocimiento deben ser capaces de adaptarse a diversas circunstancias, mostrándose imaginativos, creativos e innovadores.

El uso de las TIC puede promover la creatividad entre los estudiantes, gracias a sus elementos visuales y su capacidad para enganchar, mejorando la participación estudiantil en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Peña-López et al., 2006). El estudiante del siglo XXI prefiere contenido que sea rápido, conciso y a menudo sacado de contexto. Crecen inmersos en la cultura de las redes sociales, identificándose como usuarios de TikTok o Instagram, y sus principales fuentes de información difieren considerablemente de las tradicionales, impactando directamente en el sistema educativo y en la metodología de aprendizaje (Cacheiro, 2014).

El aprovechamiento de las TIC en los procesos educativos debe estar siempre alineado con las fundamentaciones pedagógicas que guían la enseñanza. Es crucial para los educadores estimular la creatividad de los estudiantes, considerándola como un paso inicial hacia el fomento del pensamiento crítico (Rivas-Urrego et al., 2020). Fomentar una conciencia crítica en los estudiantes es vital para evitar que sean influenciados por explicaciones superficiales o sesgadas y por mensajes que carecen de contexto o análisis. Es importante enseñarles a verificar las fuentes de información y a formular preguntas adecuadas que les permitan comprender eventos importantes a nivel global.

Frente a los métodos de aprendizaje tradicionales, basados en libros y manuales, existen alternativas que promueven un aprendizaje más activo, como la investigación online y el desarrollo de habilidades interrogativas (Bebea, 2015). Estos enfoques de aprendizaje implican una participación más activa por parte de los estudiantes adoptando formatos lúdicos o proyectos colaborativos (Lee &

Hammer, 2011). La gamificación y el aprendizaje basado en problemas son estrategias que invitan a los alumnos a realizar actividades que incluyen observar, evaluar, reflexionar, practicar, y mejorar sus habilidades y competencias (Eguía et al., 2017).

Incorporar actividades alternativas en la enseñanza puede ser clave para abordar los contenidos educativos de manera experiencial. La recreación de experiencias históricas significativas, especialmente aquellas con un fuerte componente social, pueden resultar muy enriquecedoras para los estudiantes (Ortiz-Colón et al., 2018). Las técnicas de gamificación, y dentro de este enfoque, los recursos visuales, sobre todo los mapas interactivos, son especialmente apreciados por su impacto en el aprendizaje (Kiesler et al., 2011). En el proceso educativo, cada elemento, incluyendo la historia narrativa, cobra especial relevancia, más aún en materias como la Historia o la Ética, donde pueden profundizar la comprensión, el interés, y el respeto mutuo entre los alumnos.

Este trabajo plantea un proceso de aprendizaje sobre la multiculturalidad en los centros educativos, con una base sólida sustentada en el entorno cercano del centro, y que tiene como objetivo resaltar los valores comunes entre diferentes culturas. Para ello se propone el uso de actividades individuales y trabajos colaborativos o grupales. El núcleo del proyecto es una tarea colectiva, un proyecto, con el objetivo de resaltar los valores de la multiculturalidad y la lucha contra el racismo y cualquier tipo de discriminación en la escuela —sin limitarse a ello—, valores que son imprescindibles interiorizar en la sociedad de hoy en día.

Hay que aceptar que en una sociedad multicultural como la que tenemos hoy, los centros educativos no son la excepción, y que, por lo tanto, urge dotar a estas instituciones de herramientas alternativas, de metodologías, para visualizar y hacer entender de forma participativa un proceso histórico y cultural. Además, cumple otra función clave, la de acercar el centro educativo al barrio, a su espacio común, para tejer y conocer las relaciones sociales desde un punto de vista crítico.

La implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en un contexto educativo que simultáneamente aborda la multiculturalidad ofrece una oportunidad única para promover un entorno de aprendizaje inclusivo y universal. Integrando la educación con una perspectiva multicultural, el ABP prepara a los estudiantes para enfrentar y resolver problemas complejos del mundo real, fomentando el respeto por la diversidad cultural y la inclusión.

Valerie N. Faulkner (2001) explora la intersección entre el ABP y la educación multicultural, subrayando la importancia de conectar la teoría con escenarios

prácticos del aula. Faulkner defiende que el ABP puede ser un vehículo efectivo para enseñar conceptos multiculturales, utilizando problemas cuidadosamente diseñados que promuevan la colaboración y el aprendizaje autodirigido entre los estudiantes (Faulkner, 2001).

J. Blackford y A. Street (1999) demostraron cómo el ABP puede adaptarse para superar barreras culturales y de comunicación en el contexto de la salud, trabajando con enfermeras en Melbourne para mejorar la atención a niños y familias de orígenes no anglófonos. Este proyecto ilustra la versatilidad del ABP para tratar la diversidad cultural más allá del ambiente tradicional del aula (Blackford & Street, 1999).

Jaclyn Caires-Hurley, Margarita Jiménez-Silva, y Ofelia Castro Schepers (2020) resaltan la necesidad de integrar profundamente perspectivas multiculturales en el ABP. Su análisis revela que los problemas "reales y significativos" a menudo incorporan perspectivas dominantes y carecen de un enfoque en justicia social, equidad y descolonización, enfatizando la necesidad de reformar la formación docente para incluir estas perspectivas cruciales (Caires-Hurley, Jiménez-Silva, & Castro Schepers, 2020).

La inclusión de la visión de Robin Pedley (1987) añade una importante dimensión al debate, al subrayar la relevancia de expandir el aprendizaje más allá de los límites del aula. Pedley enfatiza que las experiencias educativas valiosas a menudo ocurren fuera del entorno escolar tradicional, lo que sugiere la necesidad de un enfoque educativo más holístico que reconozca y aproveche las oportunidades de aprendizaje en diversos contextos. Esta perspectiva nos recuerda la importancia de considerar todo el espectro de experiencias de aprendizaje en la formación de estudiantes críticos, reflexivos y culturalmente conscientes (Pedley & Price, 1987).

Haciendo nuestras las palabras de Padley, es esencial llevar a cabo una comprensión de la educación más allá del aula, ya que puede mejorar no solo el rendimiento académico y las habilidades críticas, sino también promover un respeto más profundo por la diversidad cultural. Al adoptar este enfoque integral, los educadores pueden ofrecer experiencias de aprendizaje que equipen a los estudiantes para contribuir de manera positiva a una sociedad global diversa y en constante cambio, fomentando al mismo tiempo la empatía, la comprensión intercultural y un compromiso con la igualdad social.

2.2. La multiculturalidad en la educación.

Tal y como hemos señalado en la introducción la multiculturalidad es un fenómeno en auge y por lo tanto, su impacto es significativo en todos los aspectos de la sociedad. En nuestro caso, nos vamos a centrar en su influencia en la educación, concretamente en la “educación multicultural”, término que no ha hecho más que crecer debido al impacto de esta en la educación. El origen de este término se remonta a los Estados Unidos y su desarrollo está ligado a la justicia social. A su vez, conlleva cuestionamientos importantes acerca del poder y el privilegio, mientras genera una necesaria rebelión contra la opresión que sufren diferentes grupos sociales dentro del sistema hegemónico actualmente establecido (Guichot-Reina, 2021). La educación multicultural, además, se enfrenta a varios retos que lejos de enterrarla, no hacen más que reivindicar su vigencia y necesidad. Entre las amenazas a las que se enfrenta destacan el populismo, la xenofobia, la intolerancia, la discriminación y la desinformación propiciados por aquellos agentes que se manifiestan contrarios al auge de la multiculturalidad.

La nueva educación con componentes de multiculturalidad nació en Norteamérica a partir de las exigencias del *Civil Rights Movement* junto con el desarrollo de los estudios étnicos, que abogaban cada vez más por propuestas que tuvieran en cuenta el aumento de las etnias dentro de la sociedad. Estos grupos, se consideraban a sí mismos en los márgenes de la sociedad y por lo tanto, fuera de los principales núcleos de poder establecidos (Shanon-Baker, 2018). La meta de estos estudios era que cualquier aprendizaje tuviese en consideración este punto de partida, para de esta manera poder tratar de lograr una educación donde a pesar de las desigualdades iniciales, todos los estudiantes tuvieran las mismas oportunidades de aprendizaje. Para ello, sería necesario llevar a cabo acciones desde el nivel más micro, como pueden ser las prácticas llevadas a cabo dentro del centro educativo, hasta acciones de nivel macro, aquellas acciones que deberían llevarse a cabo a través de las políticas educativas a escala nacional y sin menospreciar la escala internacional. Al fin y al cabo, hablamos de un reto internacional, donde la implicación de todos los países debería ser cuestión prioritaria, especialmente en aquellos países de acogida.

Un aspecto importante que debemos tener en cuenta cuando hablamos de educar a los alumnos bajo el paradigma de la educación multicultural, es la importancia de la formación del profesorado. Esta debe estar orientada a procurar ayudar a los docentes a situar el centro educativo dentro de una larga historia de luchas en respuesta al fomento de las opresiones. El profesorado, debido a su posición frente al alumnado, tiene que tener presente que no es posible limitarse

a gestionar la diversidad en una sociedad competitiva y altamente desigual, lo que se conoce como multiculturalidad neoliberal. La educación multicultural neoliberal pone el foco de atención en tratar de dar solución a la asimilación de nuevos inmigrantes limitándose a construir tolerancia entre el estudiantado, de cara a gestionar la afluencia de la diversidad en la sociedad de acogida (Sleeter, 2018).

Esta concepción de la educación multiculturalidad, sin embargo, se muestra en las antípodas de las pedagogías más críticas que tratan de problematizar el poder, la hegemonía social y las políticas económicas, sociales y culturales, y la dirección que estas persiguen. Ejemplo de esta concepción es la denominada *Culturally Relevant Pedagogy* (CRP), pedagogía creada por Gloria Ladson-Billings a comienzos de los años noventa y que tiene como propósito impulsar la acción colectiva basada en la comprensión cultural, las experiencias y las formas de conocer el mundo del estudiantado. Otras pedagogías como la *Culturally Sustaining Pedagogy* (CSP) centran su atención en la detección de las injusticias que se producen dentro del sistema, alejándose así del individuo y su respuesta individual (Guichot-Reina, 2021). La CSP considera que los centros educativos son lugares donde se perpetúan y a su vez se alimentan las desigualdades culturales. La igualdad entre las comunidades raciales y étnicas, así como garantizar tanto el acceso como las oportunidades a estas pasa a ser primordial para esta pedagogía, entre cuyas metas principales se encuentran ayudar al alumnado a criticar y cuestionar las estructuras de poder dominantes de la sociedad y que determinan su modo de vida diario (Paris, 2012).

Por todo ello, la educación multicultural o intercultural representa un conjunto de principios, valores y prácticas directamente conectados con la justicia social y la igualdad de oportunidades para el alumnado. Hablamos por tanto de una educación que fomenta la universalidad en el sentido más amplio del término, asegurando la igualdad de todos los estudiantes del centro educativo, sin otorgarle importancia a las diferencias individuales del alumnado (lengua, raza, género, religión, edad, clase social...). Las escuelas juegan un papel clave en este proceso siempre y cuando se pretenda mejorar las actitudes y valores de los estudiantes y por lo tanto, promover la universalización. De esto modo se estarán fijando las bases para hacerle frente a la discriminación, siendo este uno de los puntos centrales de la educación multicultural. Pero esta cuestión no puede ni debe limitarse a la escuela, siendo indispensable la participación activa en todas las instituciones y organizaciones para promover la igualdad. Es preciso construir un alumnado crítico y activo dentro de su quehacer diario. Esto solo podrá lograrse si el proceso educativo, contribuye y logra animar tanto a profesores

como a estudiantes a analizar de modo crítico la sociedad a la que pertenecen, donde las desigualdades y el poder están presentes y dan lugar a diferentes formas de dominación.

3. La metodología ABP y las herramientas de representación como base.

La integración del ABP con la cartografía y el uso de herramientas de mapeo representa una metodología pedagógica avanzada que prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos complejos mediante el análisis espacial y la visualización de datos. Este enfoque no solo implica el desarrollo de habilidades técnicas, sino que también promueve el pensamiento crítico y la capacidad de interpretar y comunicar información compleja de manera efectiva.

En la enseñanza de la cartografía y las disciplinas relacionadas con los Sistemas de Información Geográfica (SIG), el uso de herramientas como QGIS se complementa significativamente con el ABP. Spronken-Smith (2005) destaca cómo un curso de métodos de investigación en geografía implementó el ABP, resaltando los beneficios de trabajar en grupos sobre problemas auténticos y relevantes para escenarios laborales futuros, lo que resultó en una mejora significativa en las evaluaciones del curso y en el desarrollo de habilidades transferibles, especialmente en trabajo en equipo.

Gartner et al. (2022) discuten la mejora de clases en disciplinas de ingeniería como Cartografía y Geomática a través del cambio de un enfoque basado en proyectos a uno basado en problemas. Esta transición fomenta una mayor "activación" de los estudiantes y ofrece oportunidades de interacción sistemática entre docentes y alumnos, especialmente en el dominio de los Servicios Basados en Localización, Cartografía y Geomática.

Jiang, Shi y Wang (2013) proponen un método para implementar mecanismos de retroalimentación en cursos de cartografía enseñados mediante ABP, basándose en la teoría de control automático para mejorar el enfoque de enseñanza. Este enfoque destaca la importancia de la retroalimentación en el proceso educativo, proporcionando una base sólida para la mejora continua en la enseñanza de la cartografía.

Por su parte, Drennon (2005), describe una clase introductoria de SIG donde se empleó una pedagogía de aprendizaje basado en problemas, centrada en una propuesta para añadir un nuevo distrito escolar en San Antonio, Texas. Este

ejemplo demuestra la efectividad del ABP en la enseñanza de SIG, integrando habilidades técnicas con análisis crítico y resolución de problemas reales.

Por lo tanto, vemos que la combinación del ABP con la enseñanza de la cartografía y el uso de herramientas de SIG como QGIS ofrece una metodología rica y multidimensional para el aprendizaje. Este enfoque no solo mejora el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades técnicas, sino que también promueve un entendimiento más profundo de los desafíos geoespaciales y prepara a los estudiantes para aplicar este conocimiento en situaciones del mundo real, fomentando así la innovación y la creatividad en el campo de la cartografía.

4. Diseño del proyecto.

Con el objetivo de impulsar la educación multicultural en las aulas y desarrollar el espíritu crítico del alumnado, hemos diseñado el siguiente proyecto, dirigido a los alumnos de primero y segundo curso de educación secundaria obligatoria, en asignaturas como Sociales, o como bien se ha explicado anteriormente, con algunos cambios, en la asignatura de Geografía e Historia.

Para empezar, la intención es dividir la clase en grupos de 4 o 5 dependiendo de la cantidad total de alumnos. Es importante tener en consideración las diferentes nacionalidades del grupo, ya que estos no estarán compuestos al azar; el docente se encargará de mantener una distribución heterogénea. También es pertinente tener en cuenta la diversidad generacional del alumnado de origen migrante y el tiempo que lleva dentro del centro educativo o país. Por lo tanto, esta práctica está diseñada para aquellas escuelas que cuentan con una variedad de nacionalidades entre su alumnado, aunque también puede ser aplicable en aquellos grupos donde esta diversidad no sea tan significativa.

A continuación, para identificar el conocimiento previo del alumnado llevaremos a cabo un cuestionario anónimo. Este tendrá tres objetivos: el primero conocer la situación personal del alumnado sobre su integración, especialmente importante la del alumnado migrante; segundo, analizar el grado de conocimiento del alumnado tanto nativo como inmigrante sobre la situación de sus compañeros; y tercero, medir la relación entre el alumnado de origen migrante y nativo sobre la situación general de sus compañeros y grupo. Gracias a este cuestionario podremos lograr una primera impresión acerca de la integración y conocimiento del grupo, lo que nos ayudará a diseñar de manera más concreta la intervención, concretamente sobre los puntos más débiles.

Una vez realizado el test y dividido el alumnado en grupos, cada grupo deberá elegir un país que tenga relación con el grupo o con la clase. En caso de haber opciones reducidas, será el profesor quien se encargue de asignar un país al grupo. La intención de esta práctica será realizar un breve video de 4-6 minutos donde se expresen los siguientes elementos sobre cada uno de los países a tratar: historia previa del país (especial atención a los procesos de colonización y descolonización de los siglos XIX y XX) y fundación del país (lo que podemos entender como Estado moderno), que suele estar relacionado con algún hecho o suceso; un análisis de elementos culturales significativos, como el idioma, la religión, celebraciones, ritos y mitos, vestimenta, tradiciones, gastronomía, deporte e incluso música o literatura; y por último ciertos indicadores sociales y económicos que ayuden a comprender mejor la realidad actual del país (como por ejemplo, principales sectores económicos del país).

Cuando todos los grupos completen su video, estos serán expuestos en clase frente a todo el alumnado. Comprender los procesos de colonización y descolonización obligará al estudiantado a dar sentido a una gran parte de los problemas que encuentran sus compañeros en su país de origen, promoviendo un espíritu crítico sobre las relaciones de los países y sus responsabilidades.

Dentro de la dinámica de este proyecto, uno de los objetivos secundarios es relacionar las comunidades migrantes del municipio con el alumnado. Para ello, el centro educativo deberá organizar una o dos charlas (según la disposición y situación) con grupos u organizaciones socioculturales del pueblo. Es vital que el centro educativo asuma responsabilidades a la hora de llevar a cabo este paso. La función de estas charlas será dar a conocer el trabajo que llevan a cabo estas organizaciones locales, así como los retos con los que se encuentran y los quehaceres que tienen de cara a futuro. La interacción entre las organizaciones que visiten el centro y el alumnado permitirá un seguimiento más efectivo de esta relación y facilitará mantener el contacto de cara al futuro. A su vez, esta práctica servirá como primer paso para establecer una relación entre el centro educativo y lo que sucede fuera de él, y para romper las barreras o los estereotipos existentes, lo cual es crucial en este proyecto.

Una vez realizadas estas charlas, pasaremos a una de las prácticas centrales de este trabajo. Entregaremos al alumnado un mapa físico donde tendrán que señalar sus espacios de socialización. Esto es, les pediremos que diariamente vayan apuntando cuáles son los espacios del barrio o de la ciudad que más frecuentan y cuáles son las actividades que en ellos realizan. Donde viven, donde socializan y cómo, donde hacen deporte y cuál, dónde realizan extraescolares y

cuales son. A su vez, podremos observar otro tipo de actividades y patrones interesantes, como temas relacionados con la religión, festividades, modos de socialización y familia que saldrán una vez demos inicio al análisis. También pediremos ciertos análisis de carácter subjetivo para conocer de una forma más completa el modo en el que se relacionan con el espacio y cómo eso les hace sentir. Puede haber detalles que a simple vista no podamos captar, pero que mediante las reflexiones que el alumnado nos pueda llegar a transmitir las interioricemos y que esto haga surgir complicidades con otros compañeros que hayan sentido algo similar.

Con este ejercicio buscamos estudiar el uso de los espacios del alumnado para establecer similitudes y diferencias. Creemos que la raza —junto con la realidad socioeconómica del alumnado— puede visibilizar diferentes comportamientos y modos de socialización, lo que puede impulsar un sentimiento crítico dentro del grupo. Una vez recojamos los mapas de los alumnos, se realizará un taller sencillo con la herramienta QGIS. Conscientes de que ésta herramienta puede llegar a ser algo compleja para este tipo de alumnado, se trabajarán solamente cuestiones simples de representación espacial, que servirán para visualizar los resultados de ejercicio, resaltar la competencia tecnológica, y normalizar el uso de estas herramientas de cara a futuro.

Para ello, daremos a cada grupo un mapa digital insertado ya en QGIS. A partir de ahí, cada grupo deberá señalar en el mapa, mediante puntos, los lugares de socialización y las diferentes asociaciones culturales y sociales del barrio o municipio. Los puntos, se diferenciarán por colores y formas, dependiendo su función. Además, los alumnos podrán utilizar más herramientas como flechas, leyendas, incluso mapas de calor para recalcar los lugares donde más frecuentan. Este programa, posee una gran variedad de realizar o representar los elementos, por lo que incentiva a su vez la imaginación, como la organización y plasmación de las ideas. Veremos, una vez que finalicen esta práctica, donde se concentran más los puntos, y dónde no, es decir, explicaremos, de una forma muy gráfica y sencilla, cómo se dan en el municipio las relaciones interculturales, y dónde se establecen las asociaciones con las que fomentan los valores de la multiculturalidad.

Además, esta práctica puede resultar interesante no solo por las conclusiones que puede deparar, sino también por la forma en la que el alumnado participa en la misma. Si bien, gran parte de la práctica tiene un carácter individual, la forma final es completamente grupal y colaborativa. Creemos que esto fomentará un

aprendizaje continuo que les acercará lo visto en clase con su realidad cotidiana y les dará mayores herramientas para enfrentarla.

En ese sentido, creemos que todo lo visto durante este proyecto puede tener su broche final en una especie de celebración —como puede ser la fiesta anual del centro educativo— donde podamos poner en valor lo estudiado durante el proyecto, colaborando con las familias y entorno. Cuando hablamos de entorno, hacemos mención aquellas organizaciones que han participado del proyecto con las charlas, pero que también pueden ser parte y han estado representadas en el mapa anteriormente. Consideramos que es una buena manera de darle visibilidad a elementos sociales y culturales que en ocasiones dejan de estar representados en la escuela, y que con una participación directa del alumnado en su organización se puede lograr. Asimismo, es una nueva ocasión para impulsar la relación entre el centro educativo y lo que ocurre fuera de él.

Para acabar, volveríamos a repetir una especie de cuestionario anónimo similar al realizado al inicio del proyecto para poder analizar los puntos fuertes del proyecto, pero también los débiles y las cuestiones que requieren una mejora o mayor detenimiento. Este ejercicio nos ayudará a reconocer las sensaciones subjetivas del estudiantado ya que podrán expresar cuestiones que no hayan sido dadas a conocer anteriormente.

5. Resultados esperados y criterios de evaluación.

A través de este proyecto buscamos crear conciencia en los estudiantes sobre la importancia de adoptar una perspectiva más amplia del mundo que les rodea. A su vez, les proporcionamos herramientas teóricas y prácticas para que puedan abordarlo críticamente. No obstante, la formación del profesorado en la educación multicultural es fundamental para garantizar resultados mediante este proyecto. Uno de los principales resultados que esperamos lograr es que, al finalizar el proyecto, el alumnado y profesorado se cuestionen la forma en la que se relacionan con sus compañeros/alumnos dentro y fuera del centro educativo. Sobre todo, en lo que a las desigualdades respecta y como estas afectan en el proceso educativo, pero también en la vida cotidiana y en la manera en la que socializamos.

Al fomentar el espíritu crítico mediante estas herramientas digitales, aspiramos a desarrollar habilidades tanto en alumnos como en profesores que les permitan contribuir a la construcción de una escuela que no perpetúe las desigualdades y que avance hacia su universalización. Es esencial reconocer que no lograr este objetivo implicaría mantener o incluso contribuir a la desigualdad y segregación

educativa. Por tanto, las instituciones, especialmente las educativas, tienen una responsabilidad fundamental en este proceso, ya que les corresponde facilitar y promover un entorno inclusivo. Imperativo que reconozcan su papel y que de ese modo actúen como agentes importantes para promover un cambio significativo en la educación, facilitando la realización de este tipo de proyectos.

En cuanto a los criterios de evaluación, es crucial adoptar un enfoque de evaluación que aborde tanto la comprensión y valoración de la diversidad cultural como las habilidades técnicas asociadas al manejo de QGIS. Una herramienta particularmente útil en este contexto es el uso de rúbricas detalladas, diseñadas para evaluar específicamente cada componente del proyecto.

Las rúbricas, al definir claramente los criterios y niveles de desempeño para diversas tareas, permiten una evaluación objetiva y consistente. En el caso del aspecto multicultural del proyecto, una rúbrica bien diseñada evaluaría la capacidad de los estudiantes para identificar, comprender y valorar las diferentes culturas, sus tradiciones, lenguajes y perspectivas. Además, esta herramienta facilita la medición de la habilidad de los estudiantes para analizar de manera crítica la interacción entre culturas, identificando tanto los desafíos de la multiculturalidad como las oportunidades que ofrece para el enriquecimiento mutuo.

En lo que respecta a la competencia técnica con QGIS, la rúbrica incluiría criterios que evalúan desde el dominio de las funcionalidades básicas hasta la capacidad para realizar análisis espaciales complejos y crear visualizaciones de datos y mapas temáticos que comuniquen eficazmente los hallazgos del proyecto. Es fundamental que la rúbrica también examine cómo los estudiantes integran sus conocimientos sobre multiculturalidad con las habilidades técnicas en QGIS, valorando la creatividad e innovación en el diseño del proyecto, así como su impacto y relevancia en la promoción de la comprensión intercultural.

El trabajo en equipo y la capacidad de comunicación juegan un papel crucial en el éxito del proyecto ABP. Por ello, la evaluación debe contemplar la efectividad de la colaboración dentro del equipo, asegurando que todos los miembros contribuyan de manera equitativa y que la presentación final del proyecto refleje una síntesis coherente y bien articulada de los conocimientos y habilidades adquiridos.

Además, la rúbrica debería incentivar a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre cómo enfrentaron los desafíos durante el proyecto. Esta reflexión es vital para evaluar cómo los estudiantes

comprenden y valoran la multiculturalidad y cómo su trabajo contribuye a una mayor apreciación de la diversidad cultural.

Mediante rúbricas detalladas como herramientas de evaluación, los educadores pueden ofrecer retroalimentación valiosa y específica, orientando a los estudiantes no solo hacia un mayor dominio técnico de QGIS sino también hacia una comprensión más profunda y rica de la multiculturalidad. Este enfoque de evaluación fomenta un aprendizaje significativo y aplicable, preparando a los estudiantes para navegar y enriquecer un mundo interconectado y diverso.

Por último, evaluación final de estas actividades se basará en los siguientes porcentajes: por un lado, el 75%, la calificación obtenida en las actividades (mediante la rúbrica señalada anteriormente) y por otro, el 25%, la actitud, constancia, participación en clase, respeto y puntualidad a la hora de entregar las tareas.

6. Referencias bibliográficas.

- Bebea, I. (2015). Alfabetización Digital Crítica, una invitación a reflexionar y actuar. Publicación online del proyecto Ondula.
- Blackford, J., & Street, A. (1999). Problem-based learning: An educational strategy to support nurses working in a multicultural community. *Nurse Education Today*, 19 (5), 364-372. <https://doi.org/10.1054/NEDT.1999.0324>
- Caires-Hurley, J., Jiménez-Silva, M., & Schepers, O. (2020). Transforming Education With Problem-Based Learning: Documenting Missed Opportunities for Multicultural Perspectives. *Multicultural Perspectives*, 22, 118-126. <https://doi.org/10.1080/15210960.2020.1792303>
- Davis, K. (2013). Young people's digital lives: The impact of the interpersonal relationship and digital media use on adolescents' sense of identity. *Computers in Human Behavior*, 29, 2281-2293. <https://labur.eus/luErM>
- Drennon, C. (2005). Teaching Geographic Information Systems in a Problem-Based Learning Environment. *Journal of Geography in Higher Education*, 29, 385-402. <https://doi.org/10.1080/03098260500290934>
- Eguia, J. L., Contreras Espinosa, R. S., Contreras Espinosa, R., Revuelta Domínguez, F. I., Guerra Antequera, J., Pedrera Rodríguez, M. I., Legerén Lago, B., Lugo, N., Alcántara, A., & Rubio Méndez, M. (2017). Experiencias de gamificación en aulas. Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de la Comunicació.

- Faulkner, V. (2001). Making Multicultural Education 'Real'. *Teaching in Higher Education*, 6, 473-485. <https://doi.org/10.1080/13562510120078027>
- Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Editorial Caja Negra.
- García, F. B. (2010). Usos de las TIC, relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 97-114. <https://labur.eus/LEGW2>
- Gartner, G., Binn, A., Gabela, J., Retscher, G., Gikas, V., Schmidt, M., & Wang, W. (2022). From project-based to problem-based learning in engineering disciplines: Enhancing Cartography and Geomatics education. 8th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'22). <https://doi.org/10.4995/head22.2022.14473>
- Guichot-Reina, V. (2021). Educación, justicia social y multiculturalismo: teoría y práctica en el aula. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 173-195. <https://doi.org/10.14201/teri.22984>
- Jiang, C., Shi, Y., & Wang, J. (2013). Feedback Mechanism Construction of Problem-based Learning Teaching Approach in Cartography Course. <https://doi.org/10.2991/ICAICTE.2013.71>
- Kiesler, Sara, Robert E. Kraut, Kenneth R. Koedinger, Vincent Aleven, y Bruce M. McLaren. (2011). Gamification in education: What, how, why bother. *Academic exchange quarterly*, 15(2):1-5.
- Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146.
- Moravec, J. W. (2008). *A new Paradigm of Knowledge Production in Minnesota Higher Education: A Delphi Study*. University of Minnesota. Recuperado de: (<https://www.educationfutures.com/wp-content/uploads/2007/03/moravec-dissertation.pdf>)
- Ortiz-Colón, A., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação E Pesquisa*, 44
- Paris, D. (2012). Culturally Sustaining Pedagogy: A Needed Change in Stance, Terminology, and Practice, *Educational Researcher*, 41(3), 93-97. <https://doi.org/10.3102/0013189X124412>.

- Pedley, R., & Price, R. (1987). Marx and education in late capitalism.
<https://doi.org/10.2307/3120824>
- Peña-López, I., Córcoles Briongos, C., & Casado Martínez, C. (2006). El Profesor 2.0: Docencia e investigación desde la Red. UOC Papers, (3). Barcelona: UOC. Disponible en:
[http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/esp/pena_corcoles_casado.pdf](http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/esp/pena_corcoles_casado.pdf)
- Rivas-Urrego, G., Urrego, A. J., & Escalona, J. C. A. (2020). Paulo Freire y el pensamiento crítico: Palabra y acción en la pedagogía universitaria. Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0, 24(2), 293-307.
- Shannon-Baker, P. (2018). A Multicultural Education Praxis: Integration Past and Present, Living Theories, and Practice. International Journal of Multicultural Education, 20(1), 48-66 <https://doi.org/10.18251/ijme.v20i1.1518>.
- Sleeter, C. E. (2018). Multicultural education past, present, and future: Struggles for dialog and power-sharing. International Journal of Multicultural Education, 20(1), 5-20.<https://doi.org/10.18251/ijme.v20i1.1663>
- Spronken-Smith, R. (2005). Implementing a Problem-Based Learning Approach for Teaching Research Methods in Geography. Journal of Geography in Higher Education, 29, 203-221.
<https://doi.org/10.1080/03098260500130403>
- UNESCO. (1998). Los docentes y la enseñanza en el mundo en mutación. Informe mundial sobre la educación. Madrid, España: Santillana.Cacheiro, M.L. (2014). Educación y tecnología: Estrategias didácticas para la integración de las TIC. UNED.

TraSTEMos para aprender: "Ideas a flote"

María Rueda Castro-Gil. Universidad Pontificia Comillas
Olga Martín Carrasquilla. Universidad Pontificia Comillas

1. Introducción.

La formación ciudadana, enlazada con la alfabetización científica, se erige como una respuesta a las necesidades del panorama globalizado y digitalizado del siglo XXI (Couso, 2017). La educación STEM busca, más allá de la mera transmisión de conocimientos, dotar a los estudiantes de habilidades para abordar problemas de manera creativa y convertirse en agentes del cambio, una cualidad fundamental para contribuir a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

En medio de esta emergencia global y la necesidad imperante de un alumnado motivado en las disciplinas STEM, surge una preocupación crucial: la pérdida generalizada de interés del estudiante dentro de este campo, agravada por la convergencia con métodos educativos convencionales (Martín et al., 2022). Indiferentemente de los sesgos de género o de origen socioeconómico, Vázquez y Manassero (2015) identifican que este desinterés tiene sus raíces en la forma en que se aborda la educación en estas áreas dentro del aula. Se pone de manifiesto la importancia de la "educación permanente" (Delors, 1996) como un componente clave que, si no se adapta al contexto del alumnado, puede convertirse en un obstáculo para el desarrollo de vocaciones STEM.

En este momento de simbiosis entre la pérdida de interés y la necesidad urgente de un alumnado comprometido con las disciplinas STEM, autoras como Sáinz (2020) resaltan la imperiosa necesidad de fomentar el gusto e interés desde las primeras etapas educativas. Es aquí donde comienza a tomar forma la presente propuesta.

1.1. ¿Cómo hacemos STEM?

Domènech-Casal et al. (2019) señalan el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como una metodología "privilegiada" dentro de la educación STEM. Este enfoque pedagógico, según Kilpatrick (1918), fusiona ideas de aprendizaje por descubrimiento y experimentación, proponiendo la elaboración de un producto, la resolución de un problema, la experiencia estética y la obtención de conocimiento como categorías fundamentales dentro de esta metodología. Todas comparten la característica común de desplazar el enfoque desde la mera

obtención de contenidos hacia el desarrollo de proyectos significativos, como destaca Han et al. (2015).

Sin embargo, Pérez-Torres et al. (2021) plantean una perspectiva adicional al señalar que el objetivo del ABP aplicado a contextos científico-tecnológicos no debería limitarse únicamente al producto final. La propuesta se basa en plantear desafíos como el hilo conductor de la experiencia en el aula (Domínguez-Chillón, 2013), buscando despertar diferentes formas de aprendizaje a través del hacer, del pensar y del ser.

En este contexto de "aprender haciendo" que ofrece el ABP, Larmer et al. (2015) destacan la oportunidad de acceder a un aprendizaje más profundo. Sin embargo, esta oportunidad va más allá de la comprensión de los contenidos bajo un marco legislativo en constante cambio. Investigadoras como Couso (2017) apuntan a la activación de "potenciales humanos" como una de las ventajas fundamentales de este enfoque. Estos potenciales humanos, considerados valiosos "soft skills" en el entorno profesional STEM actual, se traducen en la estimulación de la creatividad y del pensamiento divergente en un alumnado crítico y comprometido.

Siguiendo los principios establecidos, la presente propuesta se articula en torno a la metodología ABP, apelando a la motivación intrínseca como motor para el desarrollo de las competencias STEM de los alumnos y alumnas a quienes se dirige (Pérez-Aranda et al., 2015).

1.2. Una necesaria perspectiva de género.

Un aspecto crucial que emerge en este panorama educativo es la brecha de género persistente en las disciplinas STEM. Aunque existe una diversidad de opiniones y resultados en los estudios sobre la relación entre el género del alumnado y su interés, implicación y desempeño en STEM, la falta de representación femenina en campos científico-tecnológicos sigue siendo significativa (Martín et al., 2022).

El informe de la UNESCO (2019) "Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)" revela que solo un 30% de las estudiantes en educación superior optan por campos relacionados con estas disciplinas. Esta pérdida de interés se manifiesta mucho antes de la elección profesional, como indica un estudio británico, donde el interés de las alumnas por las ciencias cae significativamente de un 72% a los 10 años a un 19% en la mayoría de edad, contrastando con un menor descenso en el caso de los varones.

¿Qué sucede durante estos años críticos y a qué factores se puede atribuir este sesgo de género en las disciplinas STEM? La "Radiografía de la brecha de género en la formación STEAM" (2022), emitida por la Unidad de Igualdad del Ministerio de Educación y Formación Profesional, refuta cualquier relación entre esta pérdida de interés STEM y la falta de capacidad o talento evidenciados en el desempeño escolar de las alumnas.

Este informe señala los estereotipos y sesgos de género como la principal casuística de este fenómeno, destacando las profesiones científicas como típicamente masculinas. Además, la falta de diversidad dentro del perfil profesional científico-técnico dificulta la posibilidad de que las alumnas encuentren modelos de identificación y desarrollen un sentimiento de pertenencia en las disciplinas STEM (Martín et al., 2022).

A pesar de la existencia de campos científicos con una representación femenina significativa, surge el interrogante de por qué se busca alcanzar la paridad en todas las disciplinas STEM. Desde una perspectiva puramente productiva, el Equipo de la Unidad de Igualdad del MEFP (2022) menciona el desfase entre la oferta y la demanda de profesionales formados en disciplinas STEM como un argumento. Alcanzar progresivamente la paridad en estas áreas reduciría ampliamente esta problemática.

No obstante, Domènech-Casal (2019) va más allá al hablar de la ampliación de perspectivas que implicaría una distribución más equitativa dentro de las vocaciones científico-tecnológicas. Este enfoque no solo abordaría la demanda del mercado laboral, sino que también enriquecería las perspectivas y contribuciones que las mujeres pueden aportar al ámbito científico.

Además, considerando la toma de medidas de equidad dentro de los campos STEM como parte fundamental del camino para alcanzar retos marcados a nivel global, como la educación de calidad (ODS 4) o la igualdad de género (ODS 5), se subraya la necesidad de abordar la reducción de la brecha de género como parte integral de cualquier propuesta educativa STEM, incluida la presente. La propuesta no solo se orienta a fomentar el interés y el sentimiento de pertenencia de las alumnas en las disciplinas científicas a través de la metodología ABP, sino que también se destaca por la activa inclusión de modelos de identificación femeninos en las actividades desarrolladas.

1.3. STEM en la LOMLOE.

En última instancia, es vital analizar la Educación STEM en el marco normativo de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre). Esta ley, que modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, se presenta como un marco legislativo que reconoce y responde a las transformaciones sociales y tecnológicas que configuran la realidad actual del alumnado. En su preámbulo, la LOMLOE destaca la importancia de adoptar medidas que contribuyan a los objetivos de la Agenda 2030, así como a enfoques que favorezcan la igualdad de género.

Además de esta alineación de principios y objetivos, la normativa establece competencias específicas en STEM en la Educación Primaria, según el Real Decreto 157/2022. La competencia STEM se convierte así en una herramienta fundamental para el desarrollo constante del futuro ciudadano, que se describe como la aplicación de conocimientos a distintos contextos, la interpretación del mundo circundante y la actuación comprometida con su cuidado.

La presente propuesta se alinea y contribuye a estos principios y competencias STEM, buscando proporcionar a los alumnos y alumnas las herramientas necesarias para desarrollar competencias específicas en Educación Primaria.

En conclusión, la Educación STEM no solo representa un enfoque educativo estratégico para abordar las demandas cambiantes de la sociedad, sino también una oportunidad de cerrar la brecha de género persistente en las disciplinas científicas y tecnológicas. La propuesta de integrar el ABP, enmarcado en la LOMLOE y orientado a reducir la brecha de género, se desarrolla como un paso valioso hacia la construcción de una educación STEM inclusiva, equitativa y efectiva en la formación de ciudadanos comprometidos con los retos del siglo XXI.

2. Desarrollo de la propuesta: Ideas a flote.

De acuerdo con las bases y principios establecidos en el marco teórico, surge la presente propuesta de innovación educativa con el principal objetivo de fomentar actitudes positivas hacia la Educación STEM en alumnos y alumnas de entre 10 y 12 años.

Con dicho objetivo, se hace uso de metodologías activas e innovadoras (Aprendizaje Basado en Proyectos, trabajo cooperativo y rincones de trabajo) que propicien un ambiente distendido dentro del cual el alumnado manipule y experimente libremente. Lejos de ser penalizado, el error será comprendido en esta propuesta como una fuente de aprendizaje fundamental.

Además de esta búsqueda de un ambiente positivo a nivel socioafectivo en el cual el estudiante se pueda desenvolver de manera autónoma, esta propuesta se sustenta sobre el trabajo del método científico y el pensamiento computacional. Se establecen por tanto la formulación de hipótesis, su posterior refutación o comprobación y las estrategias de ensayo-error como elementos claves para el proceso de aprendizaje sobre un concepto tan abstracto como las propiedades de la materia. Con el objeto de concretar y guiar las decisiones pedagógicas se fijan los objetivos generales y específicos del PIE (Proyecto de Innovación educativa) que se especifican en la Tabla 1.

Objetivos generales	Objetivos específicos
Diseñar y elaborar una propuesta que integre las disciplinas STEM del currículo de Educación Primaria.	<p>1.1. Elaborar una propuesta que integre habilidades y competencias específicas de las áreas de Matemáticas y Ciencias Naturales, además de incluir el diseño de la Ingeniería y la Tecnología.</p> <p>1.2. Relacionar la propuesta interdisciplinar con los contenidos, competencias específicas y criterios de evaluación de las áreas implicadas.</p>
Responder a las necesidades del alumnado a través del uso de metodologías activas que favorezcan el desarrollo dentro de las disciplinas STEM.	<p>2.1. Poner al alumnado en el centro de su propio proceso de aprendizaje, diseñando una propuesta que favorezca la exploración y descubrimiento autónomos.</p> <p>2.2. Dotar de continuidad y coherencia a la propuesta a través de la elaboración de un producto final.</p> <p>2.3. Favorecer el desarrollo de herramientas y valores transversales ligados al trabajo cooperativo.</p>
Desarrollar una propuesta motivadora, atractiva e interesante para el estudiante en la cual el gusto, implicación e interés por la Ciencia es prioritario.	<p>3.1. Promover el desarrollo de autoeficacia positiva hacia las disciplinas STEM.</p> <p>3.2. Ofrecer modelos femeninos de identificación dentro del campo de la Ciencia, introduciendo en la propuesta mujeres científicas.</p>

Tabla 1. Objetivos generales y específicos.

Los destinatarios de la aplicación de la propuesta son los 101 estudiantes que componen las cuatro clases del tercer ciclo de Educación Primaria de un C.E.I.P (colegio de Educación Infantil y Primaria) de la Comunidad de Madrid.

Respecto a la distribución de la muestra según el género, el número de chicas asciende a 41 (46,1%), siendo ligeramente inferior al de chicos, de 48 (53,9%). El mayor número de alumnos y alumnas correspondió a 5.º de Educación Primaria (10 y 11 años), constando de 46 estudiantes y el menor a 6.º de esta misma etapa (11 y 12 años) con un total de 43 alumnos y alumnas. En todos los grupos, excepto en 5.ºA de Educación Primaria, el número de chicos es ligeramente superior al de chicas.

2.1. Metodología.

Antes de comenzar con el desarrollo de las actividades, es esencial destacar las bases metodológicas que respaldan este enfoque. En línea con los objetivos de la propuesta, se adoptarán metodologías activas que se ajusten a las necesidades del alumnado en el ámbito de las disciplinas STEM. Estas metodologías se caracterizan por otorgar un mayor protagonismo al estudiante en su proceso formativo, promover el trabajo colaborativo y facilitar aprendizajes autónomos y continuos (Domènech-Casal, 2018).

El primer pilar metodológico es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Siguiendo los principios de esta metodología, se ha planteado un desafío como eje central de las sesiones: la construcción de un modelo de submarino. Este proyecto final proporcionará coherencia a la propuesta, otorgando un propósito al proceso de aprendizaje.

A pesar de la brevedad del proyecto, nos encontramos ante una propuesta organizada y estructurada. Se establece una fase inicial de focalización y contextualización en la primera sesión de la propuesta. Durante esta fase, se activarán los conocimientos previos del alumnado y se fomentará el interés y la motivación por el desafío. Estos elementos servirán como base para la elaboración del producto final, programado en la segunda y última sesión.

Es imprescindible destacar que esta propuesta se fundamenta en una metodología como el ABP, que nos aleja del enfoque tradicional y aislado de la enseñanza de conceptos abstractos. La construcción de conocimientos para abordar una necesidad concreta fomentará el desarrollo integral y autónomo del alumnado.

El segundo pilar metodológico clave será el trabajo cooperativo. Las actividades propuestas no solo se benefician, sino que requieren de la existencia de grupos cooperativos. La construcción del aprendizaje se llevará a cabo a través de la interacción social entre los estudiantes.

Para facilitar y dirigir esta interacción, se han formado grupos cooperativos en colaboración con las maestras de ciclo. Se ha seguido un criterio de heterogeneidad que beneficie a todos los alumnos y alumnas. Además, siguiendo los principios del trabajo cooperativo, se han establecido "roles" dentro de los grupos para cada sesión. Estos roles están diseñados para dinamizar el desarrollo de las sesiones y garantizar que todos los estudiantes trabajen en pos de objetivos comunes.

Por último, se destaca el uso de la metodología de rincones como estructura de la primera sesión de la propuesta. En lugar de realizar tres experiencias aisladas guiadas por la maestra, se han creado tres rincones de trabajo. Estos rincones se desarrollarán de manera simultánea mediante un sistema de rotación. Los grupos cooperativos pasarán por los tres rincones siguiendo una ruta predefinida, completando de forma autónoma los desafíos de cada uno de ellos. Una vez más, se sitúa al alumno en el centro de su proceso de aprendizaje.

A excepción de momentos concretos de reflexión conjunta guiados por la maestra, el trabajo del alumnado durante ambas sesiones será absolutamente autónomo. Para ello, se han elaborado dos modelos de "cuaderno de observación", correspondientes a ambas sesiones de la propuesta. En ellos quedan pautados desde los pasos a seguir en cada momento hasta las preguntas que guiarán las reflexiones y debates de grupo.

En última instancia, destacamos los nombres que han recibido cada una de las actividades de la propuesta. Estos se corresponden con las científicas: Hipatia de Alejandría, Jane Goodall, Margarita Salas y Hedy Lamarr. Cada una de las actividades propuestas, irá acompañada de unas láminas o "posters" en las cuales se retratan los principales hechos de sus vidas y trayectorias. Se ofrece así, no solo la oportunidad de familiarizarse con figuras de la Historia de la Ciencia, sino modelos de identificación femeninos dentro de este campo.

2.2. Sesiones.

Sesiones	Tiempo
Sesión 1: Ideas a flote Trabajo autónomo y cooperativo a través de la metodología de rincones para la manipulación y experimentación de los conceptos masa, volumen, densidad y flotabilidad.	Antes de empezar: Diálogo inicial guiado por la maestra. Motivación e ideas previas en gran grupo.
	Rincón Hipatia de Alejandría: Refutación de ideas previas sobre la relación entre la flotabilidad y el volumen de un cuerpo a través de la manipulación e indagación con esferas de diferentes volúmenes. <ul style="list-style-type: none"> - <i>Situación de aprendizaje:</i> "¿De todos los colores, usos, tamaños y masas! Lo único que tienen en común estos objetos es que son esféricos... ¿FLOTARÁN O SE HUNDIRÁN?"
	Rincón Jane Goodall: Refutación de ideas previas sobre la relación entre la flotabilidad y la masa a través de la manipulación y experimentación con objetos esféricos. <ul style="list-style-type: none"> - <i>Situación de aprendizaje:</i> Comprarlas, compartirlas, disfrutarlas... Seguro que hemos hecho todas estas cosas con las mandarinas, pero ¿alguna vez las habéis utilizado en nombre de la Ciencia?

	<p>Rincón Hipatia de Alejandría: Establecer relaciones entre la flotabilidad de un objeto y su densidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Situación de aprendizaje:</i> Unas botellas a la mar un tanto especiales... Ni mensajes de amor ni mapas del tesoro: agua, aceite y aire. ¿FLOTARÁN O SE HUNDIRÁN?
	<p>Reflexión final: Puesta en común de conceptos y conclusiones a través de un diálogo en gran grupo guiado por la maestra.</p>
<p>Sesión 2: Inventoras como Hedy Lamar Construcción autónoma y cooperativa del producto final como foco de motivación y recopilación de los conceptos abordados: modelo de submarino.</p>	<p>Antes de empezar: Nociones previas en gran grupo guiadas por la maestra.</p>
	<p>Manos a la obra: Construcción del producto final de manera cooperativa y autónoma guiada por el "cuaderno de reflexión".</p>
	<p>Ahora es vuestro: Personalización del producto final integrando la disciplina artística (STEAM), dotando de objetivo y funcionalidad al modelo.</p>
	<p>Puesta en común y cierre de la propuesta: Diálogo guiado por la maestra.</p>

Tabla 2. Desarrollo sesiones de la propuesta.

2.2.1 Sesión 1: Ideas a flote.

La primera sesión de la propuesta proporciona a los estudiantes la oportunidad de familiarizarse e investigar de manera autónoma y cooperativa sobre las propiedades comunes de la materia, como la masa y el volumen, así como su relación con las características de la densidad y las implicaciones de estas en la flotabilidad. Esta sesión coincide con la fase inicial de focalización y construcción de conocimientos planteada por la metodología ABP.

La sesión se organiza alrededor de tres rincones manipulativos por los cuales deben pasar todos los estudiantes: el "Rincón de Hipatia de Alejandría", el "Rincón de Jane Goodall" y el "Rincón de Margarita Salas". Considerando las características del producto final, todos estos rincones facilitan el establecimiento de relaciones entre la densidad y la flotabilidad de objetos específicos.

Para mejorar la dinámica de la sesión, se propone duplicar cada uno de estos rincones para que los seis grupos cooperativos puedan rotar fácilmente por el aula. Con este mismo propósito, al inicio de los "cuadernos de observación" de esta sesión se incluye un mapa que indica la ruta a seguir, siendo distinto para cada grupo. Las hojas del "cuaderno de observación" de cada grupo estarán ordenadas según el recorrido que vayan a seguir por los distintos rincones.

Para dar inicio a la sesión, se presentará la propuesta a los estudiantes, enfocándose en generar la motivación inicial que sustenta el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Se empleará la pregunta "¿cómo podemos construir un

submarino?" como catalizador de un diálogo inicial, destinado a activar los conocimientos previos de los alumnos y alumnas. Además, este momento inicial servirá para explicar brevemente la dinámica de rotación por los rincones del aula, los roles de trabajo cooperativo y el uso del "cuaderno de observación".

Con el propósito de facilitar la formulación de hipótesis, se sugiere incluir en el **rincón de Hipatia de Alejandría** materiales con formas geométricas fijas, como las esferas. Para ello, se han seleccionado esferas de diferentes volúmenes y masas, comunes en la vida cotidiana de los estudiantes. El criterio principal de selección de estos materiales es la variedad de volúmenes, masas y densidades,

Para llevar a cabo el desarrollo del rincón, los estudiantes, guiados por su "cuaderno de observación", realizarán una primera actividad de clasificación de las esferas. Esta clasificación se basará en dos variables: el volumen y la masa. Es relevante señalar que en el rincón no se proporcionarán instrumentos de medición. Esta decisión pedagógica se ha tomado con el fin de fomentar la divergencia de pensamiento y el desarrollo de estrategias individuales.

Después de clasificar todos los materiales del rincón, los estudiantes utilizarán la tabla proporcionada en el "cuaderno de observación" para formular hipótesis: "¿Flotarán o se hundirán cuando las sumerjamos en el agua?" Una vez que hayan reflexionado de manera conjunta, procederán a sumergir las esferas en el recipiente con agua que se encuentra en el rincón. Registrarán los resultados en la misma tabla, corroborando o desmintiendo sus hipótesis previas.

En el **rincón de Jane Goodall**, solo se necesitarán dos mandarinas, una con piel y otra sin ella, junto con un recipiente de agua transparente, al igual que en los otros rincones. Los estudiantes utilizarán su "cuaderno de observación" para seguir la actividad.

Primero, se invitará a los estudiantes a manipular y observar las mandarinas, enfocándose en aspectos físicos como su forma, volumen y masa. Luego, se les pedirá que comparen las mandarinas y planteen hipótesis sobre si flotarán o se hundirán al sumergirlas en el agua.

Después de registrar sus hipótesis, los estudiantes probarán sumergiendo la mandarina con piel y luego la que no la tiene. Descubrirán que la mandarina con piel flota, mientras que la otra se hunde. Esto desafía la intuición inicial de que la mandarina más grande y pesada debería hundirse.

Se explicará que, al quitarle la piel a la mandarina, se elimina el aire atrapado en sus poros, lo que aumenta su densidad y provoca que se hunda. Esta experiencia refuta cualquier hipótesis sobre la relación entre masa y flotabilidad.

En el tercer rincón, el **rincón de Margarita Salas**, se utilizarán tres botellas transparentes del mismo tamaño. Una de ellas estará vacía (llena de aire), mientras que las otras dos se llenarán con aceite y agua respectivamente. Se dispondrá de un recipiente transparente lleno de agua para sumergir las botellas, al igual que en los rincones anteriores.

El procedimiento será similar a las actividades anteriores. Primero, los estudiantes utilizarán su "cuaderno de observación" para analizar los diferentes aspectos físicos de los materiales del rincón y discutirán sobre las similitudes y diferencias.

Luego, se les planteará la pregunta sobre si las botellas flotarán o se hundirán al sumergirlas en el agua, y se les animará a debatir y registrar sus hipótesis en la tabla de registro.

Después de sumergir las botellas y comprobar sus hipótesis, registrarán los resultados en la misma tabla, lo que les permitirá compararlos. Además, se les harán preguntas finales para reflexionar sobre lo aprendido durante la actividad.

Este rincón proporciona una oportunidad para comparar diversos materiales y reflexionar sobre la densidad del aire y su relación con la flotabilidad. Además, se introduce un tercer elemento, una botella llena de aceite, para ilustrar que hay otros materiales cuya densidad es menor que la del agua y que, por lo tanto, flotan.

2.2.2. Sesión 2: Inventoras como Hedy Lamarr.

En esta segunda sesión, la ingeniería y la tecnología se combinan con las Ciencias de la Naturaleza y la Matemática para idear la construcción de un objeto: un modelo de submarino, con el propósito de aplicar los conceptos aprendidos sobre flotabilidad. Además, en esta etapa se aborda uno de los aspectos más destacados del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): la construcción del producto, que en este caso es el modelo de submarino. Se elige este producto final y como cierre de la propuesta por su capacidad para motivar e ilustrar de manera intuitiva los conceptos enseñados.

Los grupos cooperativos, formados en la primera sesión, construirán de manera autónoma este modelo de submarino. Para guiar este proceso, se proporciona un segundo "cuadernillo de observación", que incluye los pasos a seguir y preguntas destinadas a fomentar la comprensión del funcionamiento del modelo. Se

realizará una copia de este cuadernillo para cada uno de los seis grupos cooperativos. Este segundo cuadernillo llevará el nombre de la sesión "Inventores como Hedy Lamarr", lo que incentivará a los estudiantes a consultar los dos posters elaborados sobre la científica, colocados previamente en el aula.

2.3. Evaluación.

El principal instrumento de evaluación para las sesiones de la propuesta es el de rúbricas específicas diseñadas para cada sesión. Estas rúbricas reflejan el desempeño de los alumnos y alumnas en los grupos cooperativos y son completadas por la maestra a través de observación sistemática, complementada con la información de los cuadernillos de observación de ambas sesiones.

En la construcción de las rúbricas, se utilizan como referencia los criterios de evaluación del Decreto 61/2022, asignando un indicador por cada criterio. Se asignan porcentajes a cada criterio considerando su peso en el desarrollo de las sesiones y la formación integral de los estudiantes. Los criterios de calificación serán "Sí" o "No", con un espacio para observaciones de la maestra, optando por una evaluación más sencilla debido a la naturaleza simultánea de las actividades.

Considerando la importancia del trabajo cooperativo a lo largo de la propuesta, se diseña una tercera rúbrica para evaluar el desarrollo individual de cada estudiante dentro de su grupo de trabajo. Se utilizan criterios de evaluación relacionados con el trabajo cooperativo común a ambas sesiones.

Adicionalmente, se crea una última rúbrica para evaluar la planificación y elaboración del producto final, valorando tanto el proceso como la colaboración de los alumnos para alcanzar objetivos comunes. Se destaca la importancia de evaluar el producto final como parte esencial del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y como reflejo de lo aprendido durante la propuesta.

3. Conclusiones y discusión.

Para verificar la validez y contrastar los resultados de la propuesta, se lleva a cabo un análisis cualitativo utilizando la información recopilada a través de siete preguntas abiertas. En este estudio, se cuenta con la participación de 94 alumnos y alumnas en el post-test cualitativo, cuyas respuestas fueron analizadas y categorizadas según la frecuencia de aparición de conceptos similares.

La mejora en las actitudes hacia la ciencia de los participantes en la propuesta se ve respaldado por las respuestas cualitativas de los estudiantes, que resaltan aspectos positivos relacionados con la metodología empleada y el trabajo por rincones. El enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) emerge como

una herramienta efectiva que contribuye a los objetivos de la Educación STEM, fomentando la colaboración y la comunicación entre los estudiantes, como han demostrado investigaciones anteriores (Capraro et al., 2013).

Los estudiantes valoran especialmente el trabajo en equipo, reconociendo su importancia para apoyarse mutuamente y motivarse. Además, se observa un desarrollo de habilidades sociales, como la capacidad de establecer relaciones y comunicarse eficazmente, así como la adquisición de conocimientos en conceptos físicos, como la flotabilidad, que les permite diseñar un prototipo de submarino. Sin embargo, también se identifican desafíos en el trabajo en equipo, como sentirse ignorado o enfrentar problemas de organización.

Por último, es relevante destacar las afirmaciones de los estudiantes sobre su autoeficacia después de participar en la propuesta educativa. Según Bandura (1997), la autoeficacia se refiere a la confianza en la capacidad propia para llevar a cabo acciones necesarias para alcanzar metas específicas. Los estudiantes expresan confianza en su capacidad para aprender ciencia, y estudios anteriores han demostrado que aquellos con alta autoconfianza tienden a tener un mejor rendimiento académico (Mohammadpour et al., 2015). Es notable que el 56% de los estudiantes creen que podrían enseñar a otros cómo construir el prototipo de submarino, lo que sugiere un aumento en su autoeficacia.

Referencias bibliográficas.

- Couso, D. (2017). Per a què estem a STEM? Un intent de definir l'alfabetització STEM per a tothom i amb valors. *Ciències: revista del professorat de ciències de Primària i Secundària*, 34, 22–30.
<https://doi.org/10.5565/rev/ciencies.403>
- Domènech-Casal, J., Lope, S., y Mora, L. (2019). Qué proyectos STEM diseña y qué dificultades expresa el profesorado de secundaria sobre Aprendizaje Basado en Proyectos. *Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación De Las Ciencias*, 16(2), 2203.
http://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i2.2203
- Domínguez Chillón, G. (2013). *Proyectos de trabajo: una escuela diferente* (3.a ed.). La muralla.
- Equipo de la Unidad de Igualdad del MEFP (2022). Radiografía de la brecha de género en la formación STEAM. Recuperado de:
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:95061d7e-da6f-46ad-a828-53f5d604697c/libro-steam-1-2-22-web-.pdf>

- Han, S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). How science, technology, engineering, and mathematics (STEM) project-based learning (PBL) affects high, middle, and low achievers differently: the impact of student factors on achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(5), 1089-1113. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9526-0>
- Kilpatrick, W. E. (1918). *The Project Method: the use of the purposeful act in the educative process*. Teachers college, Columbia University.
- Larmer J., Mergendoller J., & Boss S. (2015). *Setting the standard for project-based learning: a proven approach to rigorous classroom instruction*. ASCD.
- Martín Carrasquilla, O., Santaolalla Pascual, E., & Muñoz San Roque, I. (2022). La brecha de género en la Educación STEM. *Revista De Educación*, (396), 151-175. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-533>
- Pérez-Aranda, J., Molina-Gómez, J., Domínguez, L. & Rodríguez, M. (2015) "El Aprendizaje Basado En Problemas como herramienta de motivación: reflexiones de su aplicación a estudiantes de GADE." *Revista de Formación E Innovación Educativa Universitaria.*, vol. 8, no. 4, pp. 189–207.
- Pérez-Torres, M., Couso, D & Márquez, C. (2021) "¿Cómo diseñar un buen proyecto STEM? Identificación de tensiones en la co-construcción de una rúbrica para su mejora." *Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación de Las Ciencias*, vol. 18, no. 1, 2021, pp. 1–21. https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i1.1301.
- Sáinz, M. (2020). Brechas y sesgos de género en la elección de estudios STEM ¿Por qué ocurren y cómo actuar para eliminarlas? Centro de Estudios Andaluces.
- UNESCO (2019). *Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649>
- Vázquez, A., & Manassero, M. A. (2015). La elección de estudios superiores científico-técnicos: análisis de algunos factores determinantes en seis países. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(2), 264–277. <http://hdl.handle.net/10498/17251>

Fortaleciendo la Identidad Cultural: Educación Intercultural Bilingüe en las Comunidades Indígenas de Brasil

Carolina Miranda de Oliveira. Universidad de Cádiz

1. Educación Intercultural Bilingüe: Algunas Reflexiones.

La educación escolar bilingüe, un derecho conquistado por los pueblos originarios en Brasil y también en otros países de América, está directamente ligada a los supuestos teóricos de la interculturalidad, ya que el bilingüismo es una expresión de la interculturalidad. Para Antolínez (2011, p. 19), “existe divergencias en torno al uso de la expresión “intercultural bilingüe” o “bilingüe intercultural”. La elección de la primera expresión responde a la asunción de que toda educación intercultural puede ser bilingüe, aunque no toda educación bilingüe es intercultural.” Para esta misma autora, la expresión “bilingüe intercultural” nace de la propia evolución del modelo educativo que comenzó siendo una educación bilingüe, puesto que la inclusión de la lengua indígena ha sido la primera demanda adoptada y que, posteriormente, pasó a ser intercultural desde el momento en que se reivindicó la incorporación de los conocimientos culturales y sociales de las sociedades indígenas. A continuación, buscaremos, a partir de aportes de importantes investigadores, reflexionar sobre la interculturalidad y sus dimensiones.

1.1. Multiculturalidad e Interculturalidad: Breve Teorización.

La diversidad cultural, históricamente, no ha sido utilizada pedagógica y positivamente por la institución escolar, por el contrario, la diversidad cultural siempre ha sido vista como un dilema que la escuela tenía que subsanar. La institución escolar en su origen occidental siempre ha sido un campo estratégico para unificar cultural, religiosa y lingüísticamente a las poblaciones diversificadas. En ese sentido, los espacios formales de aprendizajes siempre han ignorado los conocimientos ancestrales traídos por los estudiantes culturalmente diversos, clasificándolos como inferiores, pues solamente los conocimientos occidentales deberían ser reconocidos académicamente. Como señala Tubino (2019, p. 04), “se trata de formas institucionalizadas de validación y exclusión a priori de, no solo saberes tradicionales no academizados, sino de las personas que los representan y portan”.

El debate en torno a la interculturalidad ha ido creciendo con mayor intensidad antes de la década de 1990, en los Estados Unidos, Europa y Latinoamérica. A pesar de ello, de acuerdo con Sartorello (2009, p. 78) “la interculturalidad no es un concepto ni homogéneo ni unidireccional, sino que es en sí misma una idea debatida, en constante negociación y definición”. El discurso en torno a la interculturalidad está impregnado de conflictos y diversidad de posiciones, se refiere a un concepto complejo que abarca varias dimensiones y facetas.

Los significados y finalidades de la interculturalidad pueden cambiar según los intereses e ideologías colectivas, individuales o gubernamentales. En ese sentido, para Dietz y Cortés (2011, p. 21) “el resultante “discurso intercultural” no es homogéneo. Se distingue por sus diversos “acentos” continentales, nacionales y regionales de origen, así como por los sesgos disciplinarios de sus protagonistas”. Parfraseando a Edwards (1991), Sartorello (2009), señala la interculturalidad como un significante que, lejos de entenderse como valor absoluto, adquiere múltiples significados en relación a la perspectiva social desde la cual se define y de los sujetos que lo construyen. De ese modo, la interculturalidad no puede entenderse como un concepto neutro, sino en cuanto referente de significados histórica y políticamente producidos.

Definirla, por lo tanto, implica un posicionamiento político, social y cultural frente a la realidad social. Para comprender como el discurso de la interculturalidad incorporase en el ámbito educativo, es importante partir de un breve estudio de los antecedentes teóricos sobre multiculturalismo, para así entender como la interculturalidad empezó a ser pensada en los diferentes espacios de identidad cultural, políticas gubernamentales e instituciones. Así que la pregunta está en el aire: ¿qué significa “intercultural” y en qué se diferencia de “multicultural”? En inglés, se prefiere el término “interculturalismo”, en lugar de “interculturalidad”, tal vez porque el primero parece superponerse con “multiculturalismo”; no obstante, comúnmente se entiende como un término más actualizado, que tiende a evitar el conflicto y las connotaciones relativistas del segundo término (Guilherme y Dietz, 2014).

Hidalgo Hernández (2017), atendiendo a la etimología de ambas palabras y centrándonos en sus respectivos prefijos, afirma que podemos hacer una primera distinción. Por ende, el término “multicultural” tal y como indica su prefijo “multi” hace referencia a la existencia de varias culturas diferentes, pero no ahonda más allá, con lo que nos da a entender que no existe relación entre las distintas culturas. Sin embargo, el prefijo “inter” va más allá, haciendo referencia a la

relación e interacción y, por tanto, al enriquecimiento mutuo entre las distintas culturas.

Para Cruz Rodríguez (2013), ambos enfoques suponen que existen relaciones de dominación entre culturas. Sin embargo, el multiculturalismo se inspira en la diversidad de las democracias occidentales, donde tales relaciones están definidas por el carácter minoritario o mayoritario de las culturas, lo que puede impedirle comprender fenómenos de diversidad en otros ámbitos. Para este autor, a diferencia de la multiculturalidad, la interculturalidad piensa la diversidad en América Latina, donde el problema obedece más a una lógica de culturas dominantes/subalternas, no necesariamente referida a la de mayorías/minorías, lo que le permite mayor generalización. Esa diferencia también se explica por concepciones disímiles de la identidad colectiva. El multiculturalismo considera que las culturas pueden definirse por sí mismas según sus características objetivas, al margen de su relación con otras, mientras la interculturalidad sostiene una concepción relacional de la identidad cultural. “Para superar las limitaciones del concepto de multiculturalidad, su visión estática, surge el de interculturalidad, más atento a la interacción, el intercambio y la convivencia entre distintas culturas” (Fernández García y Goenechea, 2009, p. 42).

Existen autores que cuestionan si en realidad la interculturalidad en su sentido puro, además de reconocer las diferencias, también promueve cambios en las estructuras sociales e institucionales de poder. En ese sentido, es de extrema importancia mencionar Tubino (2019, p. 08) que, a partir de una mirada actual del contexto históricamente siempre conflictivo de la interculturalidad, en Latinoamérica, la clasifica desde dos perspectivas: *interculturalidad funcional e interculturalidad crítica*.

Así “[...] Mientras que en el *interculturalismo funcional* se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el *interculturalismo crítico* se busca suprimirlas por métodos políticos, no violentos. La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico. Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. Y esto pasa necesariamente por un discurso de crítica social”. Un discurso que no se limite a evidenciar y analizar patologías sociales, sino a proponer alternativas transformativas viables.

En la *interculturalidad funcional*, hay una relación de interacción entre culturas, pero siguen siendo desiguales en los campos político, social y económico. En este sentido, no hay equilibrio en una relación intercultural en la que los grupos minoritarios no pueden obtener movilidad social y participación política,

manteniendo así las diferencias sociales en las que existen grupos dominantes y grupos dominados marginalizados. A diferencia, en la *interculturalidad crítica*, existe el intercambio entre culturas, pero también diálogo que busca políticas redistributivas para alcanzar la igualdad de derechos. Como apunta Tubino (2019, p. 9), “la interculturalidad crítica es una teoría y una praxis de la “justicia cultural””.

Las concepciones críticas de la interculturalidad son las que brotan de las luchas de los pueblos indígenas y de la sociedad civil nacional e internacional y que, reivindicando nuevas formas de democracia y de ciudadanía más participativas e incluyentes, cuestionan el *statu quo* vigente, demostrando como la educación intercultural no sólo es una decisión pedagógica, sino que abarca también la dimensión política y representa una opción que impacta las representaciones colectivas en torno a la equidad social (Sartorello, 2009). Además, la interculturalidad crítica reconoce que las desigualdades e injusticias sociales suelen estar vinculadas a la marginación y discriminación por motivos de cultura, origen étnico o identidad. Por ello, promueve la equidad y la igualdad de oportunidades para todos, buscando abordar las desigualdades estructurales y los patrones de discriminación que puedan existir en la sociedad. Para eso, de acuerdo con Sartorello (2009), es importante diseñar la interculturalidad como significativa, profundizando en los planteamientos políticos y filosóficos que sustentan las diferentes propuestas educativas interculturales y bilingües que se generan desde distintos actores sociales, entre los cuales aparecen organismos multi e internacionales, gobiernos nacionales, secretarías de educación, organizaciones no gubernamentales, asociaciones civiles, movimientos y organizaciones étnicas. Entendiendo que el término interculturalidad, no es algo que nasce desde abajo hacia arriba, “es hora de descolonizar el concepto intercultural” (Antolínez, 2011, p. 32).

Desde aquí, consideramos que la construcción de un paquete teórico de significados compartidos útiles en todos los contextos es una tarea imposible sin antes resolver una de las cuestiones esenciales inherente a los conceptos relacionados con la teoría intercultural actual: el carácter etnocéntrico de tales conceptos y las relaciones asimétricas y desiguales existentes en la producción científica y teórica mundial” (Antolínez, 2011, p. 32).

En Latinoamérica existen voces que buscan sus propios conceptos para tratarse de educación intercultural, como es el caso de Colombia que los grupos indígenas reivindican una educación propia, usando este concepto para referirse a una educación alternativa. En Brasil, todavía predomina el concepto de interculturalidad, salvo algunos intelectuales indígenas que ya están hablando de

educación territorializada, como por ejemplo la ahora diputada Célia Xacriabá, que habla de una educación escolar que se construye a partir del territorio, una educación territorializada que reconoce y dialoga con las culturas, prácticas, saberes ancestrales y singularidades de cada grupo.

Concluimos este apartado, concordando con Antolínez (2011, p. 33), que propone “llevar a cabo trabajos de investigación que pongan en evidencia los significados de la interculturalidad y las prácticas de los actores protagonistas de las experiencias educativas”. En ese sentido es importante conocer como estos maestros vienen desarrollando la educación intercultural en sus clases. Para Antolínez (2011, p. 33), de esta manera, “estaríamos colaborando en el empoderamiento de esos discursos silenciados por aquellos otros institucionales que han tenido y tienen mayor autoridad y poder para transmitirse y asentarse tanto en las prácticas concretas como en la producción teórica mundial”.

1.2 La Interculturalidad en Diferentes Contextos: Europa y Latinoamérica.

El debate sobre la educación intercultural en Latinoamérica ganó foco y atención a finales de los años 80 y a principios de los 90, cuando las presiones de minorías étnicas y/o culturales, como de los indígenas, exigieron que los Estados reconocieran sus diferencias. Algunas grandes ciudades y países como los de Europa, se han convertido en sociedades multiculturales debido a la gran cantidad de inmigrantes que llegaban y siguen llegando de los países llamados “subdesarrollados”. Estos factores propiciaron la expansión de los estudios sobre interculturalidad en los círculos académicos, así como la necesidad de una educación intercultural en las escuelas.

Según García-Cano y Márquez (2006), en España desde principios de los noventa, la vinculación entre los conceptos interculturalidad y/o multiculturalidad e inmigración ha sido una constante tanto en el debate científico académico como en la praxis social. El ámbito educativo no ha permanecido desconocido a dicho nexo. De hecho, la evidencia demográfica de un incremento numérico en las estadísticas de alumnado y familias extranjeras, especialmente la de países no pertenecientes a la Unión Europea, ha sido el primordial referente a la hora de hablar e intervenir en las aulas con la diversidad social y cultural, algo que se ha venido a nombrar como educación intercultural. Desde el discurso de la educación intercultural, tanto en España como en Latinoamérica, se llevaron a cabo muchas prácticas educativas dudosas y contrarias a lo que es verdaderamente una educación intercultural. Goenechea y Gallego Noche (2021, p. 46) refiriéndose a España, señala que:

Casi todo lo que hacía como respuesta a la recién descubierta multiculturalidad recibía esta etiqueta, incluso algunas prácticas educativas contrarias a los principios interculturales ya fueran asimilacionistas - por ejemplo, recomendar a las familias inmigrantes el abandono de la lengua materna en el hogar - o etnocéntricas, entre las que se enmarcarían las que tratan las culturas extranjeras de un modo paternalista, superficial o folclórico.

En España, muchos investigadores como Essomba (2008), Goenechea y Gallego Noche (2021), Aguaded, Vilas, Poncey Rodríguez, (2010), Aguado Odina (2003), argumentan que incluso sin la presencia de estudiantes culturalmente diversos en las aulas, es importante que la escuela sea intercultural para fortalecer la lucha contra el racismo, la discriminación y los prejuicios. También es importante preparar el alumnado para afrontar la globalización que facilita el contacto con sociedades multiculturales, puesto que "resulta inevitable situar la educación de la ciudadanía del siglo XXI en clave intercultural" (Essomba, 2008, p. 83).

Cuando hablamos de educación intercultural en Latinoamérica, no nos referimos a una educación diferenciada que se ofrece a la población inmigrante, sino a las comunidades tradicionales. En Brasil, "la perspectiva de la interculturalidad surge con la preocupación por una educación que respete y valore las diferencias culturales, superando los enfoques asimilacionistas que hasta entonces dominaron las relaciones entre los pueblos indígenas y las sociedades nacionales en el continente" (Russo y Borri-Anadon, 2019, p. 29).

En español y en portugués, e incluso en cualquier contexto latinoamericano, la palabra interculturalidad(e) es más común, y sustantivamente se refiere a la dimensión ontológica del individuo y de la sociedad. En América Latina, el gran reto aún presente es visibilizar la diversidad cultural original, la cual ha resistido a la segregación y a la inmigración coloniales y a procesos de asimilación, así como a la homogeneización nacional (Guilherme y Dietz, 2014). A diferencia de Europa, que dirige la educación intercultural a poblaciones no autóctonas, aunque hay etnias milenarias con costumbres y lenguas diferentes, como es el caso de los gitanos en España y comunidades autónomas con diversidad lingüística. Podemos decir, que España aún no ha avanzado del todo contra el abandono escolar, la marginalización y los prejuicios que los gitanos sigue enfrentando hasta la actualidad.

La inmigración en Europa hoy es un fenómeno, en muchos casos, ligado al pasado colonial de los países europeos y está creciendo cada vez más, por lo que es necesario que las escuelas europeas estén preparadas para recibir estudiantes que llegan con sus diferentes lenguas y culturas. Si bien todavía es una utopía,

deseamos que el mundo sea un espacio abierto, de enriquecimiento cultural entre diversas culturas e igualdad de derechos, pues actualmente en los países occidentales, objetivo de los fenómenos migratorios, otras formas de colonialidad está formándose.

Las relaciones entre sociedades de diferentes culturas posen fisuras y “dichas fisuras y jerarquías hacen posible que en la actualidad otras formas de colonialidad se instalen entre las personas “marcadas” socialmente por su pertenencia a la cultura hegemónica y las personas marcadas por su pertenencia a las culturas injustamente subalternizadas” (Tubino, 2019, p. 3-4). Todavía apoyados por Tubino (2019, p. 5) podemos decir que “las relaciones interculturales de hecho suelen ser ambivalentes, ambiguas y complejas. Ambivalentes porque en muchos casos -no siempre son relaciones de amor - odio. Y son complejas porque suelen ser o liberadoras u opresoras”.

En Latinoamérica los pueblos originarios luchan por una verdadera educación intercultural, bilingüe y diferenciada, en un movimiento de articulación entre los conocimientos universales, reconocidos en los espacios oficiales de aprendizaje y los conocimientos tradicionales producidos en el cotidiano de las comunidades. Conforme el modelo curricular de educación intercultural bilingüe de UNEM³³ apuntamos que:

Las relaciones de dominación-sumisión entre la sociedad nacional mestiza y los pueblos indígenas se expresan en el conflicto intercultural que se manifiesta en la resistencia histórica de los pueblos indígenas ante la dominación y que asumimos como punto de partida para la construcción de nuestra propuesta educativa intercultural bilingüe, en la que el énfasis en lo propio nos permite articularnos con lo ajeno sin renunciar a nuestras lenguas, culturas y valores sino, más bien, apoyarnos en ellos de ellos. (2009, p. 58)

Una educación verdaderamente intercultural bilingüe, valora la lengua y la cultura de los estudiantes indígenas en el ámbito escolar. Los pueblos originarios de Latinoamérica, cada uno con sus diferencias, comparten esta idea y objetivo: que la escuela sea un vehículo para el fortalecimiento de la cultura y la lengua

³³ El currículum para la educación primaria intercultural y bilingüe ha sido elaborado en colaboración entre un grupo de educadores comunitarios tzeltales, tsotsiles y ch’oles del estado de Chiapas – algunos de ellos integrantes de la Unión de Maestros de la Nueva Educación (UNEM) y otros independientes - y sus asesores no indígenas, adscritos al Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) de México y al Instituto de Investigación de la Amazonia Peruana (IIAP) de Perú (UNEM, 2009).

indígena. Es cierto que cada etnia tiene su proyecto de futuro de acuerdo a los deseos de la comunidad, y algunas de estas comunidades ven más importante priorizar la lengua dominante y el conocimiento escolar universal. Sin embargo, tras ganar el derecho a una escolarización diferenciada, los grupos que la quieren son mucho más numerosos, porque entienden que la escuela dentro de la comunidad puede ser una forma de favorecer el desaparecimiento de la cultura y la lengua indígena.

Como se mencionó anteriormente, el modelo curricular de educación intercultural bilingüe de los maestros indígenas tzeltales, tsotsiles y ch'oles en México, presenta un ejemplo de grupos indígenas que entienden la importancia de vincular saberes tradicionales y occidentales.

Nuestra educación intercultural pretende articular los conocimientos indígenas y los occidentales, y esta articulación se logra a partir de lo propio, de nuestra vida como indígenas y campesinos, de la que nunca se nos enseñó nada en la escuela, que no aparece en los libros de textos oficiales y que la Secretaría de Educación Pública y los maestros oficiales, mestizos y bilingües nunca consideraron digna de tomarse en cuenta en la educación escolarizada (UNEM, 2009, p. 58).

Como enérgicamente apunta Valdiviezo (2013, p. 119), "la interculturalidad debe ser entendida no solo como una fuerza que combate el *estatus quo* y la inequidad, sino también como un proceso que apunta a cambios estructurales y transformaciones pedagógicas e incluso institucionales en relación con las comunidades indígenas." La interculturalidad reconoce y valora la diversidad cultural, incluyendo los conocimientos, las prácticas y las cosmovisiones de las comunidades indígenas. Esto implica superar los modelos educativos unidireccionales y monoculturales, y promover una educación que respete y valore la pluralidad de culturas presentes en una sociedad.

2. Avances Legales hacia una Educación Equitativa: Principales Leyes de Educación Intercultural Bilingüe en Brasil.

En Brasil, la Constitución de 1988 garantizó a partir de leyes afirmativas, muchas de las reivindicaciones realizadas por los pueblos indígenas. Afirmó también el derecho de esta población, recibir una educación diferenciada, específica, intercultural y bilingüe. De acuerdo con Medeiros (2018), en la década de 1980, el movimiento indígena se intensificó. Mário Juruna, originario de la etnia Xavante, fue elegido diputado federal entre los años de 1983 a 1987, siendo el primer indígena en ocupar un escaño en el congreso nacional. En 1987, los indígenas tuvieron una fuerte presencia en la Asamblea Constituyente, ganando un capítulo

de la Constitución Federal y derechos que desde hace tiempo reclamaban. El artículo 231 garantizó el respeto a organización social, costumbres, lenguas, creencias y tradiciones, rompiendo oficialmente, con la política asimilacionista del Estado. La nueva Carta Constitucional también reconoció el uso de las lenguas originarias y sus propios procesos de aprendizaje, allanando el camino para la construcción de la actual escuela indígena.

Este discurso, aunque en un contexto político muy diferente, perdura hasta la actualidad. Es así que a lo largo de este periodo se ha vuelto un consenso que la educación escolar indígena debe ser: diferenciada, específica, bilingüe e intercultural. Esta denominación está presente en las legislaciones y documentos oficiales. Es decir, en Brasil no sólo se habla de educación intercultural y bilingüe, al igual que en el resto de Latinoamérica, sino que se resalta también el carácter específico y diferenciado, como categorías que legitiman en teoría una organización escolar acorde con los principios, valores y sistemas propios de educación de cada pueblo indígena. (Paladino, 2015, p. 51)

Después de la constitución, otros documentos importantes afirmaron el derecho de los grupos originarios a recibir educación escolar intercultural y bilingüe. La Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), creada en 1996, afirmó derechos específicos a la educación. El Art. 78. señala que “el Sistema Educativo Estatal, con la colaboración de agencias federales para promover la cultura y asistir a los indígenas, desarrollará programas integrados de enseñanza e investigación para ofrecer educación escolar bilingüe e intercultural a los pueblos indígenas, con los siguientes objetivos:”

1. Proporcionar a los indígenas, sus comunidades y pueblos, la recuperación de su memoria histórica; la reafirmación de sus identidades étnicas; la apreciación de sus lenguas y ciencias; 2. Asegurar que el Estado apoyará técnica y financieramente a los sistemas educativos para brindar educación intercultural a las comunidades indígenas, desarrollando programas integrados de enseñanza e investigación. La Unión apoyará técnica y financieramente a los sistemas educativos para brindar educación intercultural a las comunidades indígenas, desarrollando programas integrados de enseñanza e investigación, para que los indígenas, sus comunidades y pueblos tengan acceso a la información, el conocimiento técnico y científico de la sociedad nacional y otras sociedades indígenas y no indígenas. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação [LDB], 1996)

El Art. 79. deja claro que “el Estado apoyará técnica y financieramente a los sistemas educativos para garantizar la educación intercultural a las comunidades indígenas, desarrollando programas integrados de enseñanza e investigación”.

I - fortalecer las prácticas socioculturales y la lengua materna de cada comunidad indígena; II - mantener programas de capacitación de personal especializado en educación escolar en comunidades indígenas; III - desarrollar currículos y programas específicos, incluyendo contenidos culturales correspondientes a las respectivas comunidades; IV - Desarrollar y publicar sistemáticamente material didáctico específico y diferenciado. (LDB, 1996)

El reconocimiento de derechos diferenciados establecidos por la Constitución Federal y, posteriormente, por la Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estaban en consonancia con las disposiciones del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989, firmado por Brasil en 2004. Alejándose de los ideales de protección e integración de los pueblos indígenas y otras poblaciones tribales y semi-tribales, presentes en el Convenio 107 de 1957 del mismo organismo internacional, el Convenio 169 trae avances significativos para el reconocimiento de derechos diferenciados de los pueblos indígenas (Oliveira y Nascimento, 2012). La convención tiene como objetivo superar las prácticas discriminatorias que afectan a las sociedades indígenas, permitiéndoles participar en las decisiones que involucran su existencia.

En 1988, el Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RECNEInd), establece pautas y directrices para la educación escolar indígena en Brasil, declarando que la lengua indígena debe utilizarse como lengua de instrucción oral en el currículo de las escuelas indígenas. Esto refleja el reconocimiento de la importancia de preservar y promover las lenguas indígenas en el contexto educativo, así como valorar y respetar la diversidad cultural de las comunidades indígenas de Brasil. Al permitir que la lengua indígena sea utilizada como lengua de instrucción, se busca fortalecer la identidad cultural y lingüística de los estudiantes indígenas, además de facilitar su acceso a la educación y mejorar su desempeño académico.

En primer lugar, la lengua indígena debe ser la lengua de instrucción oral en el currículo. El lenguaje que se utiliza en el aula para introducir conceptos, aportar aclaraciones y explicaciones se denomina "lenguaje de instrucción". La lengua indígena será, en este caso, la lengua a través de la cual profesores y alumnos discuten matemáticas, geografía, etc... [...] (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas [RECNEInd], 1998, p. 119).

El Conselho Nacional de Educação (CNE, 1999), presenta deliberaciones para la formación de maestros indígenas, señalando que para que la educación escolar indígena sea realmente diferenciada, intercultural, bilingüe y adecuada a las

especificidades culturales de las comunidades indígenas, es necesario que los profesionales que trabajan en las escuelas pertenezcan a las sociedades involucradas en el proceso escolar. Es un consenso que el alumnado indígena está mejor atendido por maestros indígenas, quienes deben tener acceso a cursos de formación inicial y continua, especialmente planificados para abordar las pedagogías indígenas. Además, el CNE, establece directrices nacionales para la educación escolar indígena en todos los niveles y modalidades de educación básica, asegurando el respeto a la diversidad étnica y cultural.

Estas leyes y políticas son fundamentales para garantizar el derecho de las comunidades indígenas a una educación que respete y valore su identidad cultural, promoviendo así la preservación y fortalecimiento de sus lenguas y tradiciones ancestrales. En ese sentido, las sociedades indígenas recibieron el derecho de incorporar sus lenguas vernáculas al proceso de enseñanza escolar, frenando así los avances de la lengua portuguesa, que desde la escuela incorporaba fácilmente a los indígenas a la lengua dominante. En ese sentido, "si la escuela puede ayudar en el proceso de desaparición de una lengua indígena, también puede, por otra parte, ser un elemento más que impulse y favorezca su mantenimiento o revitalización" (RECNEInd,1998, p. 119).

2.2. El Bilingüismo como Herramienta de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico en Comunidades Indígenas.

Las lenguas diferencian social y culturalmente a los grupos de la sociedad. Históricamente, la imposición de las lenguas del norte global sirvió para homogeneizar a los grupos colonizados y culturalmente diversos, por lo que la Educación Bilingüe en las comunidades indígenas se construye sobre bases culturales distintas y en muchas ocasiones conflictivas. Para Maher (2007, p. 12), la Educación Bilingüe puede ser un vehículo para "establecer el diálogo entre culturas: es ahí, en ese diálogo, que se puede negociar el poder, se puede desestabilizar y se pueden construir relaciones más equitativas."

Aunque Brasil es un país muy diverso lingüísticamente, con una amplia variedad de lenguas indígenas y regionales, el portugués es el único idioma oficialmente reconocido y la lengua predominante en todo el territorio brasileño. Esto significa que el portugués es la lengua utilizada en la administración gubernamental, la educación, los medios de comunicación y otros aspectos de la vida pública en Brasil. Debido a la historia de la dominación y exclusión que han pasado y siguen pasando los grupos étnicos indígenas, la sociedad brasileña no "conoce" que además de la lengua portuguesa, hay más 166 lenguas indígenas (D'Angelis, 2020), que son habladas en la vida cotidiana de estas comunidades, que llevan

más de quinientos años resistiendo. Con la matanza, persecución y políticas civilizadoras que se impusieron a esos pueblos, muchas lenguas ya se perdieron y otras corren el riesgo de desaparecer.

La supervivencia o declive de una lengua indígena está estrechamente vinculada a la historia de interacción de cada grupo étnico con la cultura dominante. Muchos grupos indígenas ya no hablan sus lenguas originarias como resultado del contacto hostil, durante y después de la colonización. Este proceso histórico de pérdida lingüística y cultural se relaciona con un proyecto político de suprimir las culturas indígenas y assimilarlas a la sociedad nacional. El movimiento de adopción de la lengua colonial en detrimento de las lenguas nativas entre los pueblos originarios no ha sido un proceso natural. A lo largo de los siglos hubo épocas en que el uso de la lengua originaria fue tipificado como delito y en otras, aunque no lo fue ante el Estado, estas poblaciones fueron marginadas y subordinadas precisamente por pertenecer a un grupo minoritario. El desprecio de la lengua materna no es una decisión sencilla “individual y aislada de hablantes o comunidades; por el contrario, están motivadas por presiones externas, fruto del contacto y la interacción social entre los pueblos” (García, 2009, p. 4).

Es interesante notar las diferentes perspectivas dentro de las comunidades indígenas sobre la enseñanza de la lengua colonial en la escuela. Algunas comunidades pueden considerar importante incluir la lengua colonial en los primeros años de escolaridad, ya que la lengua indígena ya es hablada por ellos y consideran que es necesario aprender la lengua no indígena en un entorno educativo no indígena. Por otro lado, hay comunidades que abogan por dar un espacio privilegiado a la lengua vernácula en todos los niveles educativos. Esto se percibe como una forma de fortalecer la lengua y la cultura indígena, garantizando su preservación y transmitiendo el conocimiento ancestral a las generaciones futuras.

Ambas perspectivas reflejan la complejidad de la situación y la diversidad de experiencias dentro de las comunidades indígenas. Es fundamental respetar y apoyar las decisiones tomadas por cada comunidad en relación con su lengua y cultura, reconociendo su derecho a determinar cómo desean transmitir y preservar su patrimonio lingüístico y cultural. Sin embargo, la escuela en comunidades tradicionales, puede ser un vehículo de destrucción de las prácticas culturales y desuso de las lenguas vernáculas, puesto que a través de un conjunto de elementos como: planteamiento lingüístico, organización curricular, metodología de enseñanza y materiales didácticos usados, la cultura y la lengua

de la sociedad dominante puede obtener un espacio privilegiado en las comunidades, sobreponiéndose a las culturas y lenguas minoritarias.

La implementación de la educación bilingüe en las comunidades indígenas representa un medio efectivo para contrarrestar el avance del idioma portugués, el cual está cada vez más desplazando a las lenguas minoritarias. Una lengua en uso demuestra la existencia de una cultura. La educación bilingüe puede desempeñar un papel crucial en la preservación de las lenguas minoritarias que enfrentan una intensa presión por parte de los idiomas nacionales, tanto en Brasil como en otras naciones americanas con comunidades indígenas. Si embargo, es importante señalar que, el hecho de que el maestro sea bilingüe vernáculo-portugués en el caso de Brasil, no asegura que el método de educación bilingüe sea aplicado ni que sea bien aplicado. Todo método, si parte de una base razonable y fundamentada, es válido en sí y por sí cuando es bien usado. El problema pues no reside tanto en la bondad del método bilingüe, sino en el potencial de formación de que disponen los maestros para ponerlo en práctica de manera eficaz y creativa. Por falta de formación y capacitación continua y adecuada, este potencial se vuelve muy bajo: hoy en día, en cualquier país, los maestros bilingües no están en condiciones de guiar el proceso de educación bilingüe intercultural. Los docentes bilingües, inconscientemente pueden continuar actuando como agentes de desplazamiento de las lenguas indígenas (Chiod, 1993).

Para Nobre (2020), es necesario invertir de manera permanente en programas de formación de docentes bilingües, ya sea inicial - en Licenciaturas en Magisterio Indígena o Licenciatura Intercultural, o continuada - para docentes indígenas y no indígenas que trabajan en escuelas indígenas, donde se realicen estudios de metodologías de alfabetización bilingüe, de enseñanza de la lengua indígena como L1, enseñanza de lengua indígena como L2 y enseñanza bilingüe en general. Igualmente, también es importante invertir en formas de garantizar financieramente la permanencia de los estudiantes indígenas en las universidades. Es necesario ofrecer becas dignas para cubrir las necesidades de estos estudiantes dentro y fuera de la universidad. Además de recibir una formación inicial y continua de calidad, basada en los principios de la educación escolar indígena bilingüe e intercultural crítica, es de suma importancia que los docentes indígenas puedan contar con materiales didácticos bien diseñados y en la lengua vernácula de la comunidad. Las escuelas indígenas enfrentan la falta de material de apoyo bilingüe para los docentes.

Para que la educación bilingüe coloque a la lengua indígena en una posición de prestigio y verdaderamente posibilite la modernización y fortalecimiento de las lenguas vernáculas, es de suma importancia la creación de políticas lingüísticas con el involucramiento de lingüistas y docentes indígenas. Además, es significativo que las estrategias y políticas lingüísticas estén vinculadas al currículo escolar en todas las etapas de la escolaridad. Coincidimos con Swain (1986), para quien el uso de la lengua nativa en el hogar y en la escuela es claramente, uno de los primeros pasos para crear un ambiente donde el aprendizaje pueda ocurrir y un entorno que fomente sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo. Estímulo activo para usar la lengua vernácula en la escuela es igualmente importante, una manera, por supuesto, es usar la lengua indígena como un medio de instrucción que no solo mejora la comprensión de los alumnos, sino también el rendimiento escolar y proporciona pruebas concretas de que la lengua materna es un instrumento útil y valioso.

3. Conclusiones.

La educación bilingüe e intercultural crítica está íntimamente ligada a la justicia social, reconociendo y valorando la diversidad cultural, fomentando el diálogo y la interacción equitativa entre los diferentes grupos y culturas. En un contexto intercultural, busca garantizar la igualdad de derechos, oportunidades y acceso a los recursos para todas las personas, independientemente de su origen cultural o étnico. La interculturalidad implica reconocer y respetar los saberes, prácticas y formas de vida de las diferentes culturas, y promover su convivencia en igualdad de condiciones. Busca superar las desigualdades y estereotipos culturales, fomentando el diálogo y la colaboración entre diferentes colectivos para construir sociedades más inclusivas y justas. En esa dirección “una verdadera educación intercultural valora la diversidad y protege la identidad cultural de las minorías, situándolas en un plano de igualdad” (Goenechea, 2015, p. 1066).

Los avances legislativos en Brasil pueden representar un paso importante hacia la promoción de la justicia social, pero para los grupos originarios, la batalla persiste. Muchos movimientos indígenas y sus aliados siguen abogando por una educación escolar que sea autónoma, intercultural, crítica y bilingüe. Esta educación busca ser verdaderamente indígena, con el propósito de integrar los conocimientos tradicionales y universales, y de valorar la identidad única de cada grupo étnico. Además, se enfatiza la importancia de preservar y promover la diversidad cultural y lingüística de estas comunidades.

La educación escolar intercultural bilingüe, es mucho más que la organización de una jornada de intercambio cultural en la que los estudiantes aportan comida y

música típica de sus culturas, convirtiéndose en actividades folclóricas. La educación intercultural y bilingüe se lleva a cabo con cambios estructurales en el currículo, articulando la formación continua de los docentes con la reorientación curricular desde la perspectiva de la pedagogía crítica. En ese sentido, es de suma relevancia que las Licenciaturas Interculturales y cursos de Magisterio Indígena, tengan el compromiso político de preparar docentes conscientes y articulados políticamente para cuestionar los orígenes de las desigualdades, reclamar sus derechos frente a la sociedad llamada dominante y preparados para actuar pedagógicamente a partir de una interculturalidad crítica, en las escuelas de sus comunidades. Desarrollar en los cursos de formación de maestros y maestras indígenas, estrategias y políticas lingüísticas en defensa de las lenguas minoritarias, es reconocer estos modos muy distintos de ser, pensar, hablar y sentir. Es corroborar con la resistencia de las diversas sociedades indígenas en mantener sus lenguas originarias. Grupos esos, que siguen deseando que sus lenguas sean revigorizadas, modernizadas y vivas.

Referencias bibliográficas.

Antolínez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC*, 2(73), 1-37.

Aguaded, E. M., Vilas, S., Ponce, N., y Rodríguez, A. J. (2010). ¿Qué características tiene la educación intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles? *Revista Currículum*, 23, 179-201.

Aguado Odina, M. T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. McGraw Hill.

Chiodi, F. (1993). Los problemas de la Educación Bilingüe Intercultural en el Área de Lenguaje. En: Küper, Wolfgang. (Eds.). *Pedagogía Intercultural Bilingüe: Fundamentos de la Educación Bilingüe*. (pp. 173-205). Abya-Yala.

Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, Senado Federal. Texto constitucional promulgado en 5 de octubre de 1988, 133 a 134.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Cruz Rodríguez, E. (2013). Multiculturalismo e interculturalismo: una lectura comparada. *Cuadernos Interculturales*, 11, 20.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55228138003>

- D'Angelis, W. (2020). O papel das Universidades Públicas. En W. D'Angelis, D. Nobre (Coord.). *Experiências Brasileiras em Revitalização de Línguas Indígenas* (pp 203- 213). Editora Curt Nimuendaju.
- Dietz, G., y Cortés, L S. M. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Essomba, M. A. (2008). Procesos y dinámicas de construcción identitarias entre adolescentes inmigrados: hacia una política educativa y cultural del reconocimiento. *Revista de Educación*, 346, 217-243.
- García-Cano, M., y Márquez, E. (2006). Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo. La experiencia de España. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*. 02-29
http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Garcia_Marquez_Educacion_intercultural_España.html
- García Fernández, J. A. y Goenechea, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuesta de mejora*. Wolters Kluwer España.
- García, M. S. (2009). O papel das atitudes linguísticas na manutenção ou não da língua indígena em comunidades indígenas bilíngues: o caso Ipegue/Terena. *Revista Eletrônica Via Litterae*, 1(1), 99-118.
- Goenechea, C., y Gallego Noche, B. (2021). *La educación intercultural. Un modelo educativo en evolución*. En González Falcon, I. (Ed.) Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo. Claves y aportaciones para la escuela inclusiva (pp.45-61). Ediciones Pirámide.
- Goenechea, C. (2015). Análisis de la presencia de la cultura de origen de los menores inmigrantes en el sistema educativo andaluz. En A. S. Jiménez Hernández, A. Pantoja Vallejo, J. J. Leiva Olivencia, E. Moreno Sánchez, & J. D. Gutiérrez-Sánchez (eds.), *Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo* (pp. 1066-1075). AICE.
- Guilherme, M., y Dietz, G. (2014). Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas Época III*. XX (40), pp. 13-36.

- Hidalgo Hernández, V. (2017). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. *Revista de Ciències de l'Educació*, 75-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3564558>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm;
- Maher, T. M. (2007). Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. En M. C. Cavalcanti y S. M. Bortoni-Ricardo (Eds.). *Transculturalidade, linguagem e educação* (pp. 67-94). Mercado de Letras.
- Medeiros, J. S. (2018). História da Educação Escolar Indígena no Brasil: alguns apontamentos. En L. A. Grijó. A. C. C. S. Salatino (Presidencia) (Eds.). *Democracia, Liberdades e Utopias*. Simposio llevado a cabo en el XIV Encontro Estadual de História-ANPUH.
- Nobre, D. B. (2020). Processos Educativos e Povos Indígenas: significados, práticas e disputas etnopolíticas no contexto contemporâneo. *Movimento-Revista de Educação*, 7(13), 1-13. <https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.43960>
- Oliveira, L. A., y Nascimento. R. G. (2012). Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. *Revista Educação e Sociedade*, 33 (120), 765-781.
<http://www.cedes.unicamp.br>
- Organización Internacional do Trabalho. Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales: un manual. 1. ed. 2003.
https://pib.socioambiental.org/pt/Conven%C3%A7%C3%A3o_OIT_sobre_Povos_Ind%C3%ADgenas_e_Tribais_em_pa%C3%ADses_independentes_n%C2%BA.
- Paladino, M. (2015). Las complejas tramas de la educación escolar indígena en Brasil: discursos de interculturalidad y apropiaciones indígenas de la escuela. *Relaciones* 141, 47-73.
- Resolução, 10 novembro de 1999a. do Conselho de Educação Básica n. 3. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcgclclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf

- Russo, K. y Borri-Anadon, C. (2019). Interculturalidade e Inclusão na Educação no Brasil e no Quebec: diferentes concepções, semelhantes desafios. *Periferia Educação, Cultura e Comunicação*, 11 (03), p. 24-51. DOI: 10.12957
- Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. (1998). Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF.
- Sartorello, S. C. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 77-90.
- Swain, M. (1986). Bilinguismo sem lágrimas. En Cummins, J. y Swain, M. (Eds.). *Education: aspects of theory, reserch and practice*. Tradução: Wilmar Rocha D'Angelis, (pp. 8). Lodres: Logman.
- Tubino, F. (2019). La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia. *Forum historiae iuris*.
- UNEM. Unión de Maestros de la Nueva Educación. (2009). Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM. *Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social*. México.
- Valdiviezo, L. A. (2013). Cosmovisiones indígenas y construcciones sobre la interculturalidad en la educación bilingüe. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (5), 99-123.

Metodologías activas para el desarrollo de la competencia emprendedora

Emilio López-Parra. Universidad de Castilla-La Mancha
Ramón García-Perales. Universidad de Castilla-La Mancha
Antonio Cebrián-Martínez. Universidad de Castilla-La Mancha
María Inés Martín-García. Universidad de Castilla-La Mancha

1. Las competencias clave.

Las transformaciones sociales en los países occidentales producidas a finales del siglo pasado, derivadas de los cambios vinculados con la globalización, las nuevas tecnologías y la multiculturalidad (Bolívar, 2008b), promovieron nuevas demandas y retos, y generaron la necesidad de que las personas tuvieran que seguir aprendiendo durante toda la vida para una adecuada inserción laboral. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005) indicaba la importancia de la capacidad de adquisición de nuevos saberes o competencias para afrontar el futuro con garantía.

En los inicios de estas dinámicas de cambios, se constituye, en 1993, la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, cuya presidencia ostentó Jacques Delors a petición del director general de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) Federico Mayor Zaragoza. Se encargó a dicha comisión que “reflexionara sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI” (Delors, 1996, p. 297), cuya tarea llevó a cabo a través de la investigación en seis ámbitos: educación y cultura; educación y ciudadanía; educación y cohesión social; educación, trabajo y empleo; educación y desarrollo; y educación, investigación y ciencia; y tres temas transversales como son: las tecnologías de la comunicación; los docentes y la enseñanza; y la financiación y gestión (Delors, 1996, p. 298). En este informe se hace referencia expresa a la adquisición de competencias a través de la educación, configurándose los cuatro pilares de la educación, referidos en dicho documento, como germen y sustento de la educación basada en las competencias (Figura 1).

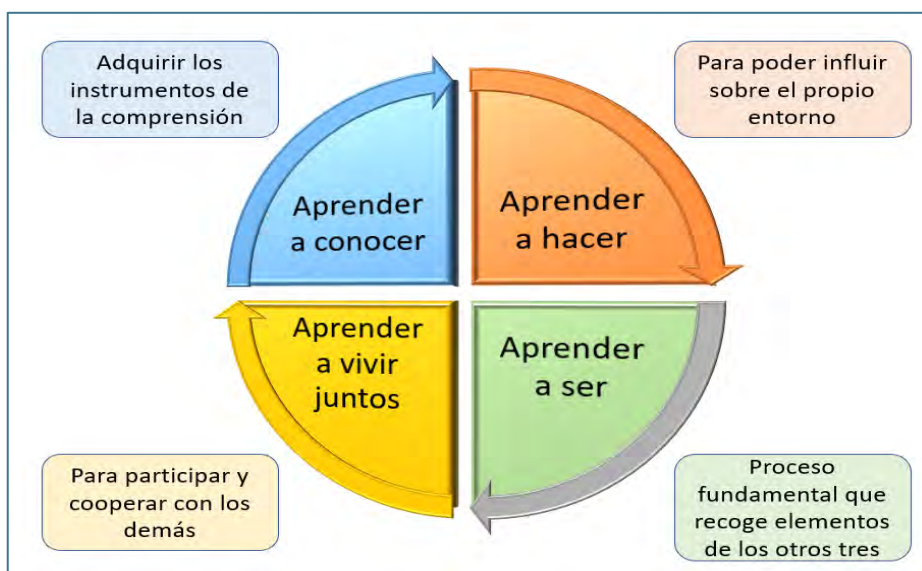


Figura 1. Los cuatro pilares de la educación Fuente: Elaboración propia a partir de Delors (1996, pp. 95-96).

En 2005, el proyecto *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo) indica que “una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose y movilizandolos recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2005, p. 3) al tiempo que hace públicas qué competencias son las más adecuadas para afrontar los desafíos de la nueva sociedad globalizada y con un proceso de cambio hacia una economía basada en el conocimiento, y las define, coincidiendo con las aportaciones que realiza paralelamente la Unión Europea, en tres categorías, a) Uso interactivo de herramientas, como el lenguaje o la tecnología; b) Interacción en grupos heterogéneos; c) Actuar con autonomía (OCDE, 2005).

El proyecto DeSeCo es, en gran parte, responsable de la puesta en marcha de las reformas del currículo que, centradas en un enfoque competencial, se producirán en años posteriores (OCDE, 2018; Voogt y Pareja, 2012). Según Tiana (2011, p. 65), el concepto de competencias propuesto por este proyecto se puede resumir destacando tres características principales:

- Tiende a la integración de saberes, al abarcar conocimientos, habilidades y actitudes.

- Tiene un propósito movilizador, ya que se orienta a la actuación antes situaciones nuevas.
- Implica una contextualización.

De los informes del programa de trabajo denominado Educación y Formación 2010, se configurará el Marco de Referencia Europeo que, en el año 2006, establecería las competencias clave para el aprendizaje permanente, fijándolas en ocho competencias “que todas las personas necesitan adquirir para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” y que considera como una “combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto” (Consejo de la Unión Europea, 2006, p. L394/13).

En el año 2009, a través de las Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (Consejo de la Unión Europea, 2009), se pone de manifiesto la imposibilidad de alcanzar los objetivos previstos por el programa Educación y Formación 2010, proponiendo una actualización de los objetivos estratégicos para la siguiente década, que guie la cooperación entre los estados miembros hasta el 2020. Este nuevo marco estratégico será el programa Educación y Formación 2020 (Consejo de la Unión Europea, 2009), en el cual se plantean los siguientes objetivos:

- Objetivo estratégico n.º 1: Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad de los educandos.
- Objetivo estratégico n.º 2: Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación.
- Objetivo estratégico n.º 3: Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
- Objetivo estratégico n.º 4: Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

Los cambios en la sociedad experimentados en las últimas dos décadas han continuado siendo muy importantes, en gran cantidad, en todos los ámbitos y de forma vertiginosa, lo que ha llevado a la propia Unión Europea a actualizar el marco común de competencias que instauró en el año 2006. De este modo, establece una nueva Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE) (Consejo de la Unión Europea, 2018), en la que reconoce que los requisitos competenciales que la sociedad demanda han cambiado debido a los avances tecnológicos en todas las facetas de la vida,

señalando que el principal objetivo de la implementación de las competencias en el ámbito educativo por la Unión Europea es la de configurar un Espacio Europeo de Educación (EEE) que favorezca y facilite el aprovechamiento del inmenso potencial que tiene la educación “como motor para la creación de empleo, la justicia social y la ciudadanía activa, así como un medio de vivir la identidad europea en toda su diversidad” (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 189/1).

Por tanto, la adquisición de las competencias dentro del ámbito educativo en Europa está esencialmente orientado a conseguir una armonización de los sistemas educativos de los estados miembros como ya se realizó con la enseñanza superior con el Proceso de Bolonia (Valle, 2022), por lo que se establece una reformulación de las competencias clave respecto a la que se realizó en el año 2006, cuyas diferencias se pueden apreciar en la Tabla 1.

Recomendación 2006	Recomendación 2018
Comunicación en Lengua materna	Competencia en Lectoescritura
Comunicación en leguas extranjeras	Competencia Multilingüe
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería
Competencia digital	Competencia digital
Aprender a aprender	Competencia personal, social y de aprender a aprender
Competencias sociales y cívicas	Competencia ciudadana
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	Competencia emprendedora
Conciencia y expresiones culturales	Competencia en conciencia y expresión culturales

Tabla 1. Competencias Clave establecidas en el 2006 y las que se establecen en el 2018.
 Fuente: Elaboración propia.

1.2. Las competencias clave en España.

España apuesta por continuar la propuesta de la Unión Europea, puesto que se ajusta más fácilmente a las dinámicas del ámbito escolar, y así, implementa el modelo mixto que la Comisión Europea propone, al considerar como competencias claves las competencias transversales y las áreas disciplinares de forma entremezclada, desmarcándose así de la propuesta curricular realizada por DeSeCo, que sí diferencia las competencias transversales de las específicas de cada área curricular (Toribio, 2010) y tienen una perspectiva que las ubica fuera del entorno de la escuela (Bolívar, 2008a), aunque dicha propuesta sea una alternativa más integradora que la propuesta de la Unión Europea y por tanto, que la adoptada por España (Escamilla, 2008).

De esta forma, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) propone un modelo basado en el aprendizaje competencial con el objetivo de llevar a cabo una modernización y mejora de la calidad educativa. Con esta nueva ley se intenta que las competencias estén realmente más presentes en el aula y se puedan plasmar en las actividades de enseñanza-aprendizaje, ya que hasta ahora no ha sido fácil que pudieran conectarse con la realidad del alumnado (Coll y Martín, 2021). Para ello, la LOMLOE (2020) se centra en los aprendizajes adquiridos en el perfil de salida competencial, en el que se identifican las competencias clave que los estudiantes deben adquirir al término de la educación básica, y en donde también se han vinculado los principales retos y desafíos globales del siglo XXI. Se fijan, además, unos descriptores, a través de los cuales se conectan las competencias clave con las competencias específicas, que son a su vez, competencias representativas para cada área.

El Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, define las competencias clave como los “desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales” (p. 6). Esta normativa señala que las competencias clave son una adaptación de la Recomendación del Consejo de la Unión Europea (2018) y establece que:

Con carácter general, debe entenderse que la consecución de las competencias y los objetivos previstos en la LOMLOE para las distintas etapas educativas está vinculada a la adquisición y al desarrollo de las competencias clave recogidas en este Perfil de salida. (p. 19)

2. La competencia emprendedora.

Se ha constatado que las instituciones europeas han apostado decididamente por el desarrollo de las competencias clave a través del ámbito educativo desde la infancia. Una de estas ocho competencias clave es la competencia emprendedora, esencialmente por entender que es a través del emprendimiento como se promueve la creación de empleo y se impulsa el crecimiento económico de las regiones. Además, la educación en emprendimiento es esencial en el desarrollo de competencias, habilidades y actitudes en el alumnado, llegando a incidir, como señala Williams (2015) en su manera de pensar.

Es en el Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000, donde se produce un cambio fundamental en la nueva concepción del emprendimiento, al plantear el concepto de cultura emprendedora (Peña Calvo et al., 2015) y considerándose como el punto de partida para el desarrollo de la educación emprendedora

(Cárdenas y Azqueta, 2022). En esta línea marcada, se establece poco después el “Plan de acción: El programa europeo en favor del espíritu empresarial” (Comisión Europea, 2004), en el que se busca, entre otras acciones clave, el fomento de la mentalidad empresarial entre los jóvenes, para lo cual, la Comisión señala que seguirá el fomento de la educación en el espíritu empresarial.

A partir de la crisis económica de 2008, una de las más graves en las últimas décadas, las políticas europeas se encaminaron a promover la figura del emprendedor, con la finalidad de volver a la senda del crecimiento europeo y a reducir los niveles de desempleo.

De esta forma, se propone en el año 2013, uno de los planes más amplios que la Unión Europea ha planteado en su afán por promover el emprendimiento, el “Plan de acción sobre emprendimiento 2020. Relanzar el espíritu emprendedor en Europa”, a través del cual se incide en la necesidad que tiene Europa para llevar a cabo una revolución cultural en favor del emprendimiento, fundamentando en tres pilares básicos (Comisión Europea, 2013):

- Desarrollar la educación y formación en materia de emprendimiento.
- Crear un buen entorno empresarial, mejorando las condiciones para los emprendedores y proporcionarle más apoyo.
- Establecer modelos y llegar a grupos específicos dinamizando la cultura del emprendimiento.

En esta línea, la Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE.), (Consejo de la Unión Europea, 2018), resalta la importancia que tiene la adquisición de las competencias emprendedoras para ser más resilientes y aumentar la capacidad de adaptación a los cambios experimentados en la sociedad. La Competencia emprendedora es definida en la esta nueva Recomendación de 2018 como:

La capacidad de actuar con arreglo a oportunidades e ideas, y transformarlas en valores para otros. Se basa en la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, en tomar la iniciativa, la perseverancia y la habilidad de trabajar de manera colaborativa en la planificación y la gestión de proyectos de valor financiero, social o cultural. (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 189/11)

En este sentido, esta Recomendación del Consejo hace referencia expresa a la necesidad de trabajar en el ámbito educativo la competencia emprendedora, mediante la promoción de la creatividad y el sentido de la iniciativa, especificando

que “como mínimo lleven a cabo una experiencia práctica de emprendimiento durante su escolarización” (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 189/4).

Esta nueva aportación de la Unión Europea diferencia con claridad qué conocimientos, capacidades y actitudes tienen una vinculación esencial con esta competencia (Tabla 2).

Conocimientos	Capacidades	Actitudes
La existencia de distintos contextos y oportunidades para desarrollar ideas en actividades personales, sociales y profesionales Planteamientos diferentes para planificar y gestionar proyectos Planteamientos diferentes para planificar y gestionar proyectos Comprensión de la realidad de la economía y las oportunidades sociales y económicas Conocer las dificultades a las que un emprendedor se enfrenta Mantener unos principios éticos y los desafíos del desarrollo sostenible Tener consciencia de las virtudes y carencias propias	Creatividad: Imaginación pensamiento estratégico resolución de problemas reflexión crítica y constructiva Habilidad para desarrollar tareas de forma individual y en equipo Habilidad en la toma de decisiones Habilidades de comunicación eficaz y negociación Hacer frente a situaciones de incertidumbre y de riesgo	Sentido de la iniciativa Proactividad Visión de futuro Valentía Perseverancia Motivación de otros Valorar ideas de otros Empatía Responsabilidad de carácter ético

Tabla 2. Conocimientos, capacidades y actitudes relacionados con la competencia emprendedora. Fuente: *Elaboración propia a partir de la Recomendación del Consejo (Consejo de la Unión Europea, 2018).*

Recientemente, la Comisión Europea ha elaborado un detallado marco de referencia a través del cual pretende clarificar lo que se entiende por mentalidad emprendedora, el EntreComp: Marco Europeo de Competencias Emprendedoras (Comisión Europea, 2019). En este marco de referencia se establecen unos niveles para poder considerar el desarrollo del alumnado a lo largo de tiempo, los distintos tipos de partida de cada uno o la creación de un itinerario lógico y coherente de competencias emprendedoras (Tabla 3).

Texto	Texto	Texto
Básico	Nivel 1: Descubra	Se centra en descubrir tus cualidades, potencial, intereses y deseos. También se centra en reconocer distintos tipos de problemas y necesidades que pueden resolverse de forma creativa, y en desarrollar habilidades y actitudes individuales.
	Nivel 2: EXPLORA	Se centra en la exploración de diferentes enfoques de los problemas, centrándose en la diversidad y el desarrollo de habilidades y actitudes sociales.
Intermedio	Nivel 3: Experimenta	Se centra en el pensamiento crítico y en experimentar con la creación de valor, por ejemplo, a través de experiencias empresariales prácticas.
	Nivel 4: ATRÉVETE	Se centra en la puesta en práctica de las ideas en la "vida real" y en la asunción de responsabilidades al respecto. a través de experiencias empresariales prácticas.
Avanzado	Nivel 5: Mejora	Se centra en la mejora de sus habilidades para convertir las ideas en acción, asumiendo cada vez más responsabilidad en la creación de valor y desarrollando conocimientos sobre el espíritu empresarial.
	Nivel 6: REFUERCE	Se centra en trabajar con otras personas, utilizando los conocimientos que se poseen para generar valor, afrontando retos cada vez más complejos.
Experto	Nivel 7: Ampliar	Se centra en las competencias necesarias para hacer frente a retos complejos, manejando un entorno en constante cambio en el que el grado de incertidumbre es elevado.
	Nivel 8: Transformación	Se centra en los retos emergentes mediante el desarrollo de nuevos conocimientos, a través de la investigación y el desarrollo y las capacidades de innovación para alcanzar la excelencia y transformar las formas de hacer las cosas.

Tabla 3. Niveles de progresión en la adquisición de las competencias emprendedoras. Fuente: Adaptado de *EntreComp: Marco Europeo de Competencias Emprendedoras (Comisión Europea, 2019)*.

La normativa educativa española asume esta Recomendación de la Unión Europea estableciendo el desarrollo curricular de la competencia emprendedora en las distintas etapas educativas. Por tanto, se puede desprender de esta circunstancia que el desarrollo de la competencia emprendedora en las escuelas no encuentra sus barreras en la legislación, sino, más bien, en la forma en cómo se lleva a la práctica en las aulas.

3. Metodologías para el desarrollo de la competencia emprendedora.

La elección de la metodología es esencial para un adecuado proceso de aprendizaje, puesto que como indica Fernández-March (2006), las metodologías empleadas en las aulas son la correa de transmisión para desarrollar eficazmente las competencias del alumnado.

Respecto al concepto de metodología, en su definición, de Miguel (2006) la considera como:

Un conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa. (p.36)

Pero a pesar de su importancia, la Comisión Europea/Eurydice (2016) destaca que en la mayoría de países se dan escasas orientaciones metodológicas para el desarrollo del emprendimiento, y las que se proporcionan, se centran en etapas educativas superiores a la Educación Primaria.

De esta forma, consideramos necesario visibilizar algunas de las metodologías que promueven de forma eficaz el desarrollo y adquisición de la competencia emprendedora.

En este sentido, a pesar de que, como señala Samwel (2010), las metodologías se suelen clasificar la mayoría de las veces en dos grandes grupos, las metodologías tradicionales frente a las metodologías activas o innovadoras, consideramos más precisa la clasificación propuesta por Fernández-Saliner (2021), que señala tres tipos de metodologías:

- Expositivas
- Demostrativas
- Activas

3.1. Metodologías expositivas.

Los enfoques educativos que se centran en la presentación de información por parte del docente a los estudiantes son conocidos como metodologías expositivas. En esta metodología, el docente tiene un papel principal como transmisor de conocimientos, mientras que los estudiantes tienen un papel más pasivo al escuchar y recibir la información presentada.

Son básicamente las metodologías tradicionales, como la clase magistral, las cuales están lejos de ser eficaces para el desarrollo de la competencia emprendedora, pero también todavía muy presentes en las aulas.

3.2. Metodologías demostrativas.

Las metodologías demostrativas se centran en la demostración de conceptos, habilidades o procesos mediante ejemplos prácticos, ejercicios de muestra o ejemplos concretos.

El docente muestra a los estudiantes cómo realizar una tarea, resolver un problema o aplicar un concepto utilizando ejemplos prácticos o demostraciones en tiempo real. La principal meta de las metodologías demostrativas es que los estudiantes logren comprender de manera práctica y concreta los conceptos o habilidades que están aprendiendo. Cuando los estudiantes presencian una demostración en acción, son capaces de visualizar cómo aplicar lo que están aprendiendo en situaciones reales y obtener retroalimentación inmediata sobre su comprensión y aplicación de conceptos.

Algunas de estas técnicas son el aprendizaje por modelado a través de charlas con emprendedores, talleres y visitas a empresas del entorno.

- Charlas con emprendedores: el alumnado valora muy positivamente este tipo de actividades como señalan Araya-Pizarro (2021), Pérez et al. (2016) y Torres-Cuevas et al. (2022), puesto que acercan al alumnado al mundo del emprendimiento, favoreciendo la interacción con emprendedores lo que aumenta su motivación, especialmente el de etapas educativas superiores. La presencia de empresarios familiares o cercanos al contexto del alumnado promueve el espíritu emprendedor pues les transmiten de primera mano qué hacen, de qué forma lo hacen, qué valores tienen y qué retos se han propuesto y han alcanzado.
- Talleres: La intervención educativa en forma de taller se puede llevar a cabo en cualquier nivel educativo, vinculándolo de forma lúdica con los contenidos teóricos y prácticos del emprendimiento, así como el desarrollo de las competencias transversales (Damián, 2020; Damián y Cobos, 2022).
- Visitas a empresas: Se visitan las instalaciones de empresas del entorno que mantienen algún acuerdo de colaboración con el centro educativo para que el alumnado conozca in situ la actividad que realizan, las características de la empresa y su organización.

Se podría pensar y, en la práctica, puede que así suceda, que estas actividades están más indicadas para etapas educativas superiores, pero es necesario incidir en que la Educación Primaria es una etapa ideal para promover el desarrollo de la competencia emprendedora (Contreras, 2007), dado que el alumnado en esta etapa muestra plena disposición a tener todo tipo de experiencias (Dalmau et al.,

2019) y muestran un gran interés por participar en este tipo de actividades (Peterman y Kennedy, 2003).

3.3. Metodologías activas.

Las metodologías activas se fundamentan en la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Favorecen la construcción del conocimiento mediante la experiencia práctica contextualizada y significativa, la colaboración y de la reflexión.

La importancia de implementar metodologías activas radica en que no solamente favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que tienen una influencia sustancial en el desarrollo integral del alumnado (Maquilón et al., 2016). Por su parte, Fernández-Salineró (2021) especifica que tienen su fundamento en la recreación de situaciones del mundo real que implican el desarrollo de la creatividad y de la participación activa.

Dentro de las metodologías activas podemos destacar:

- Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): el alumnado, al trabajar por proyectos, exploran temas de interés, adquiriendo conocimientos y habilidades mediante la investigación, la colaboración y la resolución de problemas prácticos y contextualizados. Suelen ser interdisciplinarios abordando problemas o desafíos del mundo real, favoreciendo la vinculación entre el aprendizaje teórico de clase y su transferencia a situaciones de la vida real. Diversos autores, como Jiménez-Cortés (2015) y De Miguel (2006) defienden el ABP como una metodología eficaz para el desarrollo de la competencia emprendedora.
- Aprendizaje Cooperativo: Promueve la colaboración entre el alumnado para alcanzar los objetivos de aprendizaje comunes. Fernández y Melero (2009) destacan como elementos positivos del aprendizaje cooperativo la interdependencia positiva (depender unos de otros para alcanzar el objetivo común); grupos heterogéneos; liderazgo compartido; responsabilidad individual y grupal; habilidades sociales, incluyendo también Labrador y Andreu (2008) la toma de decisiones, la resolución de conflictos y la autoconfianza.

Dentro del aprendizaje cooperativo se pueden implementar técnicas como Jigsaw, Peer tutoring, Rompecabezas, Rondas, Peer coaching, etc.

- Gamificación: La utilización de la gamificación e incluso también de los juegos serios es ampliamente recomendada para el desarrollo del espíritu

emprendedor (Memar et al., 2020) aunque su utilización se remonta a hace cuatro o cinco décadas (Martí-Parreño et al., 2018), siendo en la actualidad una baza metodológica muy potente por los avances tecnológicos alcanzados, consiguiendo abarcar todas las etapas educativas. La gamificación para el desarrollo del emprendimiento es “un proceso que consiste en utilizar los elementos, técnicas y mecánicas de los juegos en un contexto diferente para motivar y obligar a las personas a realizar determinadas actividades.” (Prott y Ebner, 2019, p. 101)

Es preciso destacar que la gamificación para el desarrollo del emprendimiento se está implementando fundamentalmente en etapas educativas superiores, obteniendo beneficios en la “adquisición de habilidades prácticas, la mejora de la motivación o el aprendizaje percibido”. (Seguí-Mas, 2021, p. 222)

- Juego de roles: favorece el desarrollo de la competencia emprendedora a través de una experiencia práctica y reflexiva, promoviendo el aprendizaje experiencial. Autores como Kolb (1984) destacan que el juego de roles permite un aprendizaje experiencial donde el alumnado participa activamente en situaciones vinculadas con el emprendimiento de forma simulada que, fomenta la reflexión sobre sus acciones y la toma de decisiones. Gibb (2003) por su parte valora esta estrategia metodológica ya que desarrolla habilidades de liderazgo, toma de decisiones comunicación efectiva y resolución de problemas, todo ello en un entorno seguro y controlado.

4. Conclusiones.

Es evidente que la legislación educativa, tanto europea como nacional, han puesto de manifiesto la necesidad de implementar y desarrollar la competencia emprendedora del alumnado en cualquier etapa educativa, desde la educación infantil hasta la universitaria. Pero esta visibilidad en la normativa educativa no ha tenido un reflejo simétrico en el desarrollo práctico de esta competencia, puesto que apenas se proporcionan orientaciones metodológicas para que los profesionales de la educación puedan llevar al aula dinámicas y estrategias para su desarrollo, muy especialmente en las etapas incluidas en la Educación Básica. Se constata que en etapas educativas superiores existe una mayor predisposición para su desarrollo, pero también un enfoque más específico orientado al ámbito económico-empresarial.

En definitiva, el desarrollo de la competencia emprendedora entre el alumnado de todos los niveles educativos es una cuestión de vital importancia para la plena

adquisición de las competencias clave, y en las etapas iniciales preferiblemente desde una perspectiva transversal. Para ello, las metodologías más eficaces son las metodologías demostrativas y muy especialmente las metodologías activas, aunque es necesario resaltar que su implementación en las aulas puede estar condicionada, como señala Fernández-Salinero (2021) por distintos factores como aspectos económicos, tiempo disponible para su desarrollo, materiales inadecuados y escasa formación docente.

Referencias bibliográficas.

- Araya-Pizarro, S. (2021). Autoconfianza y actitud hacia la enseñanza del emprendimiento. Impulsores claves de la intención emprendedora. Cuadernos de Investigación Educativa, 12(2), 63-81.
<https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3091>
- Bolívar, A. (2008a). Competencias básicas y ciudadanía. Caleidoscopio, Revista digital de contenidos educativos, 1, 4-32.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2745854.pdf>
- Bolívar, A. (2008b). El discurso de las competencias en España: Educación básica y educación superior. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 6(2), 1-23.
<https://doi.org/10.4995/redu.2008.6268>
- Cárdenas, A. R., y Azqueta, A. (2022). Formación del profesorado. Un reto para la integración curricular de la educación emprendedora en el sistema educativo. En R. Sanz (Ed.), Docentes y competencia emprendedora. La necesidad de una adecuada formación del profesorado (pp. 13-36). Dykinson.
- Coll, C., y Martín, E. (2021). La LOMLOE y la apuesta por un proceso de modernización curricular. Aula de Innovación Educativa, 305, 1-6.
http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Coll_Martin_2021_LaLomloeApuestaProcesoModernizacionCurricular.pdf
- Comisión Europea. (2004). Plan de acción: El programa europeo en favor del espíritu empresarial (COM(2004) 70 final; p. 22). Unión Europea.
<https://cutt.ly/Qw20ndEj>
- Comisión Europea. (2013). Plan de Acción sobre emprendimiento 2020. Relanzar el espíritu emprendedor en Europa (Comunicación COM(2012)795; p. 36). Unión Europea. <https://cutt.ly/Xw20nRhY>

- Comisión Europea. (2019). *EntreComp: The European Entrepreneurship Competence Framework*. Publications Office of the European Union.
<https://data.europa.eu/doi/10.2767/405164>
- Comisión Europea/Eurydice. (2016). *La educación para el emprendimiento en los centros educativos en Europa: Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
<https://data.europa.eu/doi/10.2797/770868>
- Consejo de la Unión Europea (2009). *Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*, Pub. L. No. 2009/C 119/02, 2009/C 119/02 9 (2009). <https://bit.ly/3NQDeua>
- Consejo de la Unión Europea (2018). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE.)*, Pub. L. No. 189, 2018/C189/01. <https://n9.cl/6v2bg>
- Consejo de la Unión Europea (2006) *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, Pub. L. No. 394, 2006/962/CE 9.
<https://lc.cx/2llk-l>
- Contreras, J. (2007). *Personalizar la relación: Aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza*. *Organización y gestión educativa: revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 15(4), 17-24.
<http://hdl.handle.net/11162/79939>
- Dalmau, J., Pérez-Aradros, B., Gargallo, E., Ortuño, J., y Tejada, S. (2019, julio 5). *Educación en el emprendimiento desde edades tempranas*. VIII Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, Lleida.
<https://lc.cx/eF6Jqh>
- Damián, J. (2020). *Una estrategia didáctica para fomentar la educación en emprendimiento en edades tempranas*. *Revista Varela*, 20(56), Article 56.
<http://www.revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/20>
- Damián Simón, J., y Cobos Vivaldo, L. (2022). *Educación emprendedora y competencias transversales: Una propuesta para la educación primaria*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 33-50.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100033>

- de Miguel, M. (2006). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias (Estudio Proyecto EA2005-0118; p. 197). Universidad de Oviedo. <https://lc.cx/cd5qG4>
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO-Santillana; UNESCO Digital Library.
- Escamilla, A. (2008). Las Competencias Básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros. Graó.
- Fernández, P., y Melero, M. Á. (2015). La interacción social en contextos educativos. Siglo XXI de España.
- Fernández-March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Fernández-Salineró, C. (2021). Dimensión curricular de la educación emprendedora. En A. Bernal (Ed.), *Ecuación emprendedora* (pp. 99-140). Síntesis.
- Gibb, A. (2003). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: Creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), 233-269. <https://doi.org/10.1111/1468-2370.00086>
- Jiménez-Cortés, R. (2015). Educación emprendedora: Programa TALOS para el desarrollo de la iniciativa emprendedora en Ciencias de la Educación. Octaedro.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. Prentice-Hall, Inc.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Pub. L. No. Ley Orgánica 3/2020, BOE-A-2020-17264 122868 (2020). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Maquilón, J., Sánchez, M., y Cuesta, J. D. (2016). Enseñar y aprender en las aulas de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 144-155. <https://lc.cx/nQyqWN>

- Martí-Parreño, J., Seguí-Mas, D., y Seguí-Mas, E. (2018, noviembre 14). El uso de la gamificación en la enseñanza del emprendimiento: Una revisión de la literatura. *Proceedings INNODOCT/18. International Conference on Innovation, Documentation and Education. INNODOCT 2018.*
<https://doi.org/10.4995/INN2018.2018.8818>
- Memar, N., Sundström, A., y Larsson, T. (2020). Teaching Causation and Effectuation in the Large Classroom: A Production–Trade Game. *Journal of Management Education*, 45(2), 438-478.
<https://doi.org/10.1177/1052562920951971>
- OCDE. (2005). La definición y selección de competencias clave. (pp. 1-19) [Resumen ejecutivo]. https://lc.cx/_Mvs51
- OCDE. (2018). The future of education and skills. *Education 2030* (p. 23).
<https://lc.cx/JVWj4f>
- Peña Calvo, J. V., Cárdenas Gutiérrez, A. R., Rodríguez Martín, A., y Sánchez Lissen, E. (2015). La cultura emprendedora como objetivo educativo: Marco general y estado de la cuestión. En L. Núñez Cubero (Ed.), *Cultura emprendedora y educación* (pp. 19-59). Universidad de Sevilla.
- Pérez, C. A., Fernández de Arroyabe, J. C., Ubierna, F., y Arranz, N. (2016). El desarrollo de la motivación emprendedora en estudiantes de turismo. Un análisis comparado entre alumnos de grado y postgrado. *ESIC Market*, 47(153), Article 153. <https://doi.org/10.7200/esicm.153.0471.2e>
- Peterman, N., y Kennedy, J. (2003). Educación empresarial: Influir en las percepciones de los estudiantes sobre el espíritu empresarial. *Teoría y práctica del emprendimiento*, 28(2), 129-144.
<https://doi.org/10.1046/j.1540-6520.2003.00035.x>
- Prott, D., y Ebner, M. (2020). The Use of Gamification in Gastronomic Questionnaires. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 14(02), Article 02. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i02.11695>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria., Pub. L. No. Real Decreto 157/2022, BOE-A-2022-3296 1 (2022).
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>

- Samwel, E. (2010). Entrepreneurship education: A review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training*, 52(1), 20-47. <https://doi.org/10.1108/00400911011017663>
- Seguí Mas, D. M. (2021). El uso de la gamificación en la enseñanza del emprendimiento: Actitud e intención de uso por parte del profesorado universitario [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València]. <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/172236>
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), Article 1. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28905>
- Toribio, L. (2010). Las competencias básicas: El nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 12, 25-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3600155>
- Torres Cuevas, I., Marqués Martínez, E., Del toro López, P., y Torres Cuevas, E. (2022, julio 6). Emprendimiento y dinamización de las prácticas para el enfoque del futuro laboral. In-Red 2022 - VIII Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red. IN-RED 2022: VIII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red. <https://doi.org/10.4995/INRED2022.2022.15936>
- Valle, J. M. (2022). La identidad europea en la educación española. *Informes. Fundación 1o de mayo*, 166, 119-141. <https://lc.cx/mT6FMU>
- Voogt, J., y Pareja, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Williams, D. (2015). The Impact of SimVenture on the Development of Entrepreneurial Skills in Management Students. *Industry and Higher Education*, 29(5), 379-395. <https://doi.org/10.5367/ihe.2015.0270>
- Esta publicación está vinculada al Proyecto de Investigación Regional de Castilla-La Mancha SBPLY/19/180501/000149.

El uso de la Técnica del Diamante en la mentoría

Sandra González Miguel. Universidad Camilo José Cela

1. Introducción y justificación.

Los constantes cambios en el sistema educativo de República Dominicana resaltan la urgencia de mejorar la formación profesional docente a través de Programas de Inducción Profesional Docente. Según la Secretaría de Estado de Educación (SEE, 2009), la intervención estatal es cada vez más crucial debido a las condiciones de marginación que enfrenta la mayoría de la población dominicana. Solo el Estado tiene la capacidad de proporcionar los servicios necesarios para abordar las disparidades socioeconómicas y culturales del país.

Así pues, En República Dominicana, cuentan con dos grandes problemáticas en el desarrollo de sus políticas educativas: por un lado, la desmotivación del desarrollo profesional docente y por otro lado, las incompletas condiciones laborales, que incluyen la estructura educativa, la remuneración y los incentivos. Por lo tanto, las políticas educativas deben enfocarse en mejorar las condiciones laborales, ofrecer una formación de alta calidad y gestionar y evaluar la práctica docente de manera efectiva (Vaillant, 2009). Esta situación no es exclusiva de República Dominicana, ya que la mayoría de los países latinoamericanos enfrentan desafíos similares al contratar docentes principiantes con una formación adecuada. Por lo tanto, se plantea la necesidad de aumentar y garantizar la excelencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las distintas etapas educativas (Beca, 2012).

De este modo, y en cualquier país del mundo, se requiere de profesores experimentados para obtener resoluciones ante posibles problemas educativos del quehacer profesional. A su vez, los profesores que se inician en sus labores educativas demandan consejos, guía, orientación y asesoramiento de los más experimentados. En otras palabras, de Fernández-García et al. (2019) señalan que “la persona más experimentada trata de guiar a la otra persona con menor experiencia sobre un ámbito concreto en el desarrollo de habilidades, conocimientos y factores psicosociales, a través del establecimiento” (p. 28).

El papel del mentor debe fomentar y enriquecer la valiosa autonomía del profesor novato, promoviendo la disposición a explorar nuevos enfoques y contextos para superar los desafíos inherentes a su práctica profesional (Vezub, 2011; Imbernón, 2012). La orientación proporcionada por el mentor novato implica un constante avance en diversos aspectos como conocimientos, técnicas, mentalidad,

herramientas, entre otros, con el fin de cultivar habilidades y desempeñar las responsabilidades inherentes al rol de manera efectiva. Con ello, el/la mentor/a comienza su labor “con la descripción de algo observado o de algún incidente crítico que permita movilizar ciertas conversaciones” (Gorichon et al., 2020, p. 19). A partir de ahí, se pueden analizar los posibles obstáculos profesionales del día a día docente en instituciones educativas.

El proceso de construcción del conocimiento profesional comienza desde la formación inicial y se consolida a lo largo de los años, influido por diversos aspectos como el entorno familiar, laboral, experiencial, teórico y práctico. Martínez y Valbuena (2013) destacan que el conocimiento profesional se caracteriza por su naturaleza práctica y se desarrolla mediante la composición e innovación de distintos conocimientos, estrategias y competencias desarrolladas a lo largo de la vida. Así pues, éste se va construyendo desde “la base formativa, consolidándose con el paso de los años y en el que influyen diversos ámbitos (familiar, laboral, experiencial, teórico, práctico, etc.)” (Chalmers y Gardiner, 2015, p. 81). En este contexto, la adquisición del conocimiento profesional por parte del mentor novato es un transcurso que se inicia durante la inducción misma, y se nutre a lo largo del tiempo mediante la experiencia, acompañada de sabiduría, conocimientos y perspectivas adquiridas.

La fase de inserción en el puesto laboral, según Vaillant (2016), es una etapa transitoria en la que predominan las preocupaciones y las incertidumbres en entornos desconocidos, además de la adquisición del conocimiento profesional. En este sentido, Marcelo (2002), destaca que es caracterizada como un período de tracciones y aprendizajes profundos en entornos frecuentemente desconocidos. En el marco de los Programas de Inducción Profesional Docente, los mentores novatos también enfrentan estas circunstancias en sus comienzos y deben seguir desarrollándose para alcanzar un conocimiento profesional experto en su función, mientras actúan como ejemplos y orientadores para los docentes principiantes, apoyándolos en la adquisición de conocimientos profesionales y promoviendo su autonomía laboral.

Un factor importante para considerar es cómo el contexto de alta vulnerabilidad social, académica y económica agrega una capa de complejidad significativa al entorno laboral, según lo planteado por Martínez (2012). Al ingresar al ámbito docente, se cuenta con un conocimiento inicial limitado que se va enriqueciendo con la experiencia y el tiempo, evolucionando hacia un conocimiento experto que se basa en la combinación de experiencias vividas y conocimientos académicos, tal como indican Martínez y Valbuena (2013). Por ello, Montecinos (2003), enfatiza

la importancia de la reflexión y la integración de teoría-práctica en el proceso de adquisición del conocimiento profesional por parte del mentor, subrayando la colaboración con colegas y mentores novatos.

Por ende, la finalidad principal de la presente investigación es analizar posibles problemas educativos en el mentor principiante desde la técnica del diamante, como instrumento cualitativo de recogida de datos descriptivos. En cuanto a los objetivos específicos, se delimitan los siguientes: analizar el estado de la cuestión sobre inducción profesional, mentoría y formación permanente desde el rol del mentor novel; examinar cómo los mentores identifican y resuelven los obstáculos profesionales diarios de sus acompañamientos a los docentes noveles y su práctica.

2. Estado de la cuestión.

El constante avance de la sociedad genera que las figuras prominentes en el ámbito educativo se enfrenten a debates constantes en su profesión, mientras analizan de forma continua sus propias prácticas. Es importante recordar que "los conocimientos adquiridos durante la formación inicial tienen un periodo de vigencia limitado debido a los cambios sociales y educativos constantes en los que estamos inmersos" (Marcelo, 2002, p. 30). Además, se añaden las demandas rigurosas para mejorar basadas en las competencias profesionales (Martínez-Izaguirre et al., 2018).

Los Programas de Inducción Docente requieren la influencia o la intervención de los organismos gubernamentales debido a la constante evolución de las políticas educativas. En este sentido, Vezub (2011) argumenta que, a través de estos programas, el Desarrollo Profesional Docente (DPD), se transforma en una intervención pedagógica constante en el ámbito escolar. Su objetivo es fomentar que los mentores brinden apoyo a los docentes noveles durante sus primeros pasos en la profesión.

2.1. Inducción profesional y mentoría.

La inducción, abordada a través de programas diseñados específicamente para mejorar los primeros años laborales, "representa una de las opciones de política más interesantes para garantizar un buen desempeño en la enseñanza de los docentes latinoamericanos" (Marcelo y Vaillant, 2017, p. 1232).

La entrada al mundo laboral, como señala Vaillant (2016), constituye una etapa transitoria marcada por preocupaciones e inseguridades en entornos desconocidos, a lo que se suma la adquisición de conocimientos profesionales. En la misma línea, Marcelo (2002) describe esta transición como un "periodo de

tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos" (p. 576). En esta situación, y conforme a las directrices de los Programas de Iniciación a la Práctica Profesional Docente, se ratifica la noción de que los mentores principiantes también experimentan estas circunstancias al inicio y requieren proseguir con su formación para lograr un dominio experto en su rol. Al mismo tiempo, deben mantener una estabilidad particular como modelos a seguir y guías para los docentes principiantes (Calderón, 2020; Goodwin et al., 2015; Vezub, 2011).

La elección del mentor se basa en su conjunto de experiencias anteriores, su historial educativo y participación en diversos proyectos pedagógicos, entre otros factores. Es importante tener en cuenta que, aunque el mentor esté en su primer año laboral, es decisivo concebir que la mentoría "implica la posesión de habilidades tanto genéricas como específicas, que se desarrollan a partir del conocimiento pedagógico y las destrezas necesarias para gestionar relaciones interpersonales. Esto se hace desde un enfoque centrado en la reflexión y la colaboración" (Maturana, 2018, p. 147). Por lo tanto, las etapas principales de actuación en la orientación del mentor novato son las siguientes:



Figura 1. Ciclo de mentoría. Nota. Adaptado de "Innovación en la Orientación Universitaria. Una experiencia: red de estudiantes mentores en la Universidad Complutense (REMUC)" (p. 344), por L. Oliveros et al., 2004, Contextos Educativos. Revista de Educación, (6).

Como se muestra en la Figura 1, las etapas del ciclo han sido adaptadas por Oliveros et al. (2004) a partir de los originales de autores como Alred et al. (1999), Carr (2000) y Valverde et al. (2003). La experiencia es un componente clave en este ciclo, pero es importante destacar que está en constante evolución. Por lo tanto, en el proceso de descubrimiento mutuo entre guía y docente en formación, se

debe allanar el sendero hacia la identificación de las necesidades anteriores al ejercicio. En una fase subsiguiente, titulada reflexión, se fomenta una mayor inmersión en las prácticas, con el guía adoptando un papel profesional que implica escuchar atentamente las vivencias del docente novato. Después, en la fase de evaluación, se determinan las prioridades y se ofrece respaldo, otorgando sentido al procedimiento y alentando al docente novato a lograr independencia profesional para implementar mejoras. Posteriormente, en la etapa de ejecución, se pone en práctica la planificación elaborada en las etapas precedentes. Al culminar el ciclo, el guía y el docente principiante retornan a la fase inicial, donde revisan y exploran las experiencias vividas, considerando si estas fueron favorables o desfavorables. Si fueran positivas, el proceso de mentoría podría concluir. En caso contrario, si fueran negativas, se deben analizar las razones y planificar nuevas acciones en función de los resultados (Valverde et al., 2004).

Así, el mentor asume la responsabilidad de proponer diversas tareas, como planificación, evaluación, retroalimentación y búsqueda de recursos, entre otras, con el objetivo de mejorar el Desarrollo Profesional Docente (DPD) del principiante (Gorichon et al., 2020). Además, debe realizar observaciones en el aula al docente principiante para establecer un diálogo enriquecedor entre ambas partes, a través de intercambios pedagógicos. Como menciona Andreucci (2012), el docente principiante tiende a enfocarse más en la aplicación de conocimientos teóricos que en las emociones o relaciones interpersonales que surgen en la vida diaria. Es importante destacar que "el proceso se ve influenciado por las características individuales del docente principiante, como su género, historia personal, creencias, ideas previas y formación" (Marcelo y Vaillant, 2017, p. 1226).

2.2. Formación permanente.

La formación permanente, también conocida como aprendizaje a lo largo de la vida o formación continua, es invaluable en una variedad de contextos y entidades educativas. Es esencial apoyar este tipo de formación para abordar las diversas realidades presentes en las escuelas. Es crucial ofrecer acompañamiento durante los primeros años de carrera docente para analizar necesidades, integrar teoría y práctica, y orientar el desarrollo profesional futuro. Es importante recordar que los conocimientos adquiridos durante la formación inicial pueden volverse obsoletos debido a los constantes cambios sociales y educativos. Por ello, la formación continua es esencial para los mentores principiantes, ya que les permite desarrollar tanto una base pedagógica sólida como sabiduría práctica a través de la experiencia profesional (Escudero et al., 2018).

Esta formación permanente implica varios aspectos, como la reflexión teórico-práctica para analizar la realidad y buscar intervenciones efectivas, la comunicación entre colegas para compartir prácticas y mejorarlas, la colaboración en proyectos de trabajo para enriquecer la formación y el trabajo colaborativo como base para transformar conocimientos. Por supuesto, la formación del mentor debe comprometerse a proporcionar un sentido técnico delimitado y reconstruido para desarrollar efectivamente dicho rol, permitiéndole estar preparado para afrontar cualquier situación imprevista (Ríos y Gómez, 2013). Además, según Aspfors y Fransson (2015), la formación de mentores debe estar completamente "integrada en el contexto educativo, equilibrada con componentes tanto teóricos como prácticos, brindando oportunidades significativas de interacción y reflexión crítica, y preparando al mentor para una tutoría basada en evidencia" (p. 84).

Desde el año 2005, países como Argentina, Ecuador y Chile en Latinoamérica han demostrado un progreso significativo en la formación de mentores en el ámbito internacional. Posteriormente, iniciativas similares se han adoptado en Brasil, República Dominicana, Uruguay y México para implementar Programas de Inducción. Estos programas también son conocidos bajo diversas denominaciones como "Programas de Acompañamiento", "Programas de Tutorías" o "Programas de Mentorías", entre otros. Es relevante destacar que desde 2008, "la investigación iberoamericana en este campo ha adquirido mayor visibilidad a través de congresos internacionales centrados en el profesorado principiante y la inducción a la docencia" (Calderón y Aguayo, 2017, p. 102). Específicamente, desde 2008, se han llevado a cabo de forma bianual los Congresos Internacionales sobre Profesores Principiantes e Inducción a la Docencia, donde se comparten numerosas investigaciones y programas de formación de diversos países de América Latina y El Caribe.

Así pues, los mentores deben enfrentar una serie de desafíos al asesorar a docentes principiantes, como la inestabilidad de la base formativa de los alumnos, la variedad de planes de estudio de formación, discrepancias entre los planes de estudio y las prácticas en las escuelas, la prevalencia de métodos tradicionales y las deficiencias en la preparación académica de los formadores destacan la importancia de una formación continua y una revisión constante del perfil del mentor, adoptando enfoques más integrales y vinculados a la práctica docente (Martín-Romera y García-Martínez, 2018).

En este estudio, en línea con los Programas de Inducción Profesional Docente, se subraya la idea de que los mentores noveles también atraviesan estas

circunstancias al principio de sus carreras y necesitan continuar su formación para lograr un conocimiento sólido en su rol. Además, es fundamental que mantengan una estabilidad particular como modelos a seguir y guías para los docentes principiantes (Calderón, 2020; Goodwin et al., 2015; Vezub, 2011).

3. Marco metodológico.

Para el comienzo de este apartado, cabe destacar que se ha aplicado un enfoque metodológico cualitativo con el fin de discernir los impedimentos y trabas que surgen en el proceso de desarrollo profesional de los mentores principiantes. Con este propósito, se ha empleado la técnica conocida como "diamante", siguiendo el diseño delineado por Domingo y Fernández (1999), el cual se enfoca en la resolución de problemas y ha sido aplicado tanto de manera individual como grupal. De esta manera, se inicia por definir el enfoque cualitativo como una serie de procedimientos sistemáticos en el proceso de investigación destinados a alcanzar la finalidad esencial, que es la comprensión a través del análisis de los datos recopilados (Castro y Castro, 2001).

En total, se seleccionaron 10 participantes para este estudio. Es importante destacar que la mayoría son de género femenino, con solo un participante de sexo masculino. Las edades de los participantes se distribuyen de la siguiente manera:

- Entre 34 y 42 años: 4 participantes (40%).
- Entre 43 y 47 años: 4 participantes (40%).
- Entre 48 y 54 años: 2 participantes (20%).

Mediante la técnica del diamante, se identifican de 5 a 9 áreas de mejora en el transcurso del asesoramiento que previamente han sido identificadas en la etapa inicial a través de grupos de discusión. Cada participante asigna una puntuación a cada categoría y esboza su propio diamante. Posteriormente, se llevan a cabo discusiones individuales y se llega a un acuerdo para formar un diamante único que simbolice a todos los participantes. De esta forma, al tener el diamante consensado, se enfatiza que la estrategia de resolución de problemas, compartida por todos, facilita el abordaje de diversos aspectos de la realidad profesional de los mentores. Esto incluye la exploración de dificultades, obstáculos, soluciones y otros aspectos durante su desempeño como mentores principiantes.

Esta herramienta está orientada hacia la búsqueda de soluciones ante obstáculos diarios, acerca a la realidad experimentada por los mentores novatos en su trayectoria profesional, permitiéndonos explorar las dificultades, obstáculos,

soluciones, etc., que encuentran durante su desarrollo profesional. Por ello, permite delimitar una serie de dimensiones principales:

- Importancia de la reflexión individual y colectiva: La técnica del diamante permite que cada mentor principiante reflexione sobre sus propias experiencias y desafíos en el desarrollo profesional. Al mismo tiempo, el consenso para elaborar un diamante común fomenta la reflexión colectiva y la identificación de patrones o tendencias compartidas entre los participantes.
- Exploración de soluciones y estrategias: Además de identificar los obstáculos y barreras, la técnica del diamante también puede servir para explorar posibles soluciones y estrategias para superarlos. Al analizar los diamantes individuales y el diamante común, los mentores principiantes pueden identificar en qué áreas se necesitan mejoras y desarrollar planes de acción concretos.
- Contextualización de los resultados: Es importante contextualizar los datos recabados con el diamante en el contexto específico de los mentores principiantes y las condiciones educativas de República Dominicana. Esto puede implicar considerar factores como el sistema educativo local, las políticas educativas vigentes, las características de las instituciones educativas donde trabajan los mentores y las demandas de los profesionales.
- Aplicación de los hallazgos en la práctica: pueden tener implicaciones directas para la práctica de la mentoría y la formación a lo largo del proceso. Por ejemplo, pueden conducir a la implementación de programas de formación específicos, la revisión de políticas educativas relacionadas con la mentoría o la identificación de áreas de apoyo adicionales para los mentores novatos.
- Perspectiva longitudinal: Sería interesante considerar la posibilidad de realizar un seguimiento a largo plazo de los mentores participantes para evaluar cómo evolucionan sus desafíos y soluciones a lo largo del tiempo. Esto proporcionaría una comprensión más completa de las trayectorias profesionales de los mentores y permitiría identificar tendencias o cambios significativos en sus experiencias.

Estas ideas pueden ayudar a enriquecer el último apartado del texto al ampliar sobre la relevancia y el potencial impacto de los hallazgos obtenidos a través de la técnica del diamante en el contexto de la mentoría de docentes principiantes en República Dominicana.

3.1. Resultados.

Iniciando con la exposición de los resultados obtenidos mediante la técnica del diamante, se identifican diversas fases en el proceso de recopilación de datos. Los datos recolectados son de naturaleza individual y se originan de la autoevaluación de las prácticas propias como mentor principiante por parte de cada participante. En cada diagrama, se identifican los obstáculos y necesidades según su grado de prioridad para su resolución, asignándoles un valor numérico que indica su relevancia, siendo 1 el más significativo y, en algunos casos, 5 el menos relevante. Una vez que se han obtenido todos los diagramas individuales, se procede a consensuarlos entre todos los mentores principiantes, tomando como base la resolución de problemas. Finalmente, se representa de manera unificada, en un único diagrama, los obstáculos y necesidades del mentor principiante en el proceso de asesoramiento a los docentes noveles, manteniendo el mismo orden de prioridad.

Esta técnica, conforme a los objetivos específicos de la investigación, busca proporcionar un marco formativo para aquellos mentores que se están iniciando en esta tarea. Además, tiene como finalidad explorar la evolución tanto profesional como personal de los mentores y su proyección futura en esta función, así como conocer los obstáculos y barreras en el proceso de asesoramiento llevado a cabo por los mentores principiantes.

En suma, los datos recopilados son de naturaleza individual y corresponden a cada participante, basados en la reflexión previa sobre su propia experiencia como mentor. Las dificultades identificadas se han clasificado en orden de prioridad descendente, donde el número 1 indica la mayor relevancia. Después de analizar los diamantes individuales, se llevó a cabo un proceso de aprobación por parte de los mentores principiantes. La última fase consistió en la creación del diamante general, resultado del consenso previo.

En la Figura 2, que se presenta a continuación, se muestran los 10 diamantes creados de forma individual. Es importante señalar que algunos mentores principiantes han identificado hasta un máximo de 6 obstáculos, mientras que otros han mencionado solo hasta 2, dependiendo de su experiencia personal. Se observa que varias barreras se repiten en sus trayectorias profesionales, como la falta de tiempo dedicado a la mentoría debido a otras responsabilidades laborales, la distancia entre los centros educativos asignados, la necesidad de formación en competencias pedagógicas y la búsqueda de recursos didácticos, entre otras.



Figura 2. Resultados individuales de la técnica del diamante.

Junto con las demandas y obstáculos que enfrenta el docente principiante durante su proceso de inducción profesional, es crucial resaltar que los mentores novatos deben continuar llevando a cabo tareas desde sus hogares. Estas actividades incluyen la planificación, la exploración de temas de socialización y la búsqueda de recursos y herramientas para aplicar en el aula, entre otras. Este enfoque busca aprovechar el tiempo y el espacio disponibles para los procesos de asesoramiento.

A continuación, se presenta el diamante común elaborado a partir del diálogo previo entre todos los mentores participantes. Los resultados obtenidos se enumeran según su grado de prioridad, del 1 al 6, donde el obstáculo número 1 se considera el más relevante y el 6 el menos relevante.

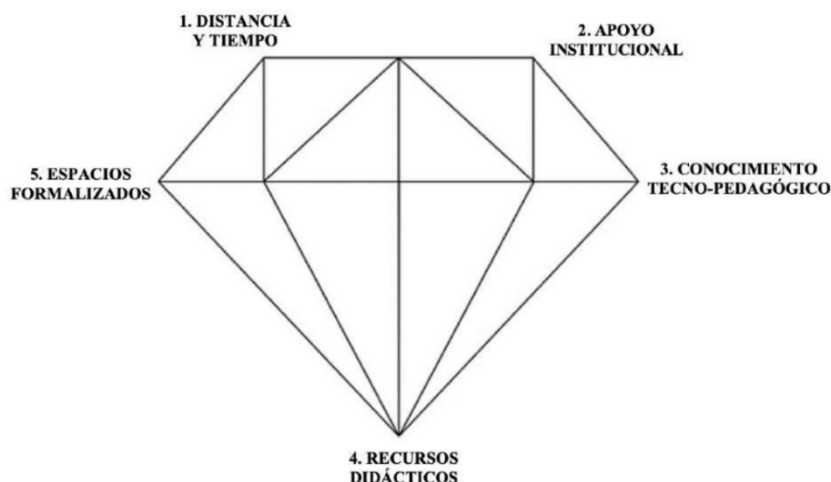


Figura 3. Diamante común elaborado.

Como se muestra en la Figura 3, se destaca que el principal desafío identificado es la limitación de tiempo y distancia para llevar a cabo eficazmente las funciones de asesoramiento como mentores. Seguido de esto, se menciona la carencia de respaldo institucional para el nuevo rol. En tercer lugar, se resalta la carencia de capacitación en aspectos tecnopedagógicos. En relación con el tercer punto, el cuarto punto está unido a la disponibilidad de estrategias y materiales didácticos para mostrar a los docentes noveles. Por tanto, es crucial que los mentores en formación realicen una búsqueda constante y se mantengan actualizados en su formación. Además, se hace hincapié en que los mentores experimentan una carga laboral adicional al tener que facilitar el trabajo en el aula, lo cual va en contra del objetivo de la inducción de convertir al docente principiante en un profesional con autonomía. Por tanto, en el quinto punto del diamante general se destaca la escasez de espacios adecuados para llevar a cabo el asesoramiento de manera formal, lo que repercute en la concentración en los temas abordados durante el proceso. Además, se considera un error que el mentor asuma tareas que no le corresponden con la intención de brindar ayuda continua al docente.

Finalmente, se destaca que la reflexión sobre el asesoramiento revela las principales barreras que los/as mentores/as han enfrentado y resuelto de manera individual, en colaboración con otros mentores novatos, y/o solicitando ayuda externa.

4. Discusión y conclusiones.

El uso de la técnica del diamante ha sido fundamental para alcanzar el principal objetivo de este estudio: analizar posibles problemas educativos en el mentor principiante desde la técnica del diamante, como instrumento cualitativo de recogida de datos descriptivos. A través de la reflexión sobre su propia experiencia en el rol de mentor, los participantes han abordado la solución a sus problemas de manera individual y buscando ayuda externa cuando ha sido necesario. Esta colaboración entre iguales ha demostrado ser esencial para la evolución formativa de los participantes, ayudándoles a superar etapas de inseguridad o malestar profesional.

En un estudio realizado por Jáspez y Sánchez-Moreno (2019), se destaca que, a partir del quinto mes de inducción, los mentores experimentan mejoras significativas en sus funciones. Por lo general, se enfatiza que el conocimiento pedagógico debe ser respaldado mediante la evaluación continua de la práctica del mentor, reconociendo también los logros alcanzados en este proceso. El aspecto temporal del proceso de inducción del mentor principiante es crucial, ya que nuestros hallazgos corroboran esta mejora, especialmente en funciones esenciales como la elaboración de informes, donde se observa un mayor acompañamiento a los docentes principiantes. Esto es fundamental para la evaluación del Programa de Inducción Docente (Inductio).

Los/as mentores/as principiantes desempeñan un papel crucial al proporcionar apoyo socioemocional a través de factores motivantes y desde la confianza-compromiso con los docentes noveles, lo cual es una similitud evidente en ambas investigaciones. Sin embargo, se observa una falta de desarrollo en el apoyo informativo por parte de los mentores principiantes, lo que sugiere la necesidad de talleres prácticos para familiarizarse con recursos didácticos y herramientas pedagógicas. Los resultados presentados coinciden con los hallazgos de la investigación de Vezub (2011), especialmente en aspectos como la creación de un ambiente de confianza y respeto mutuo, mantener una comunicación activa y empática, proporcionar ayuda continua y planificar el trabajo del docente principiante. En cuanto al soporte evaluativo, se resalta la importancia de establecer vínculos de confianza entre el mentor principiante y el docente novel, así como la creación de un ambiente propicio para los procesos de asesoramiento,

que incluye un apoyo continuo y un diálogo fluido, entre otros aspectos relevantes.

En cuanto a los objetivos específicos: analizar el estado de la cuestión sobre inducción profesional, mentoría y formación permanente desde el rol del mentor novel; examinar cómo los mentores identifican y resuelven los obstáculos profesionales diarios de sus acompañamientos a los docentes noveles y su práctica, se concluye del siguiente modo.

La satisfacción profesional al desempeñar el rol de mentor está estrechamente relacionada con los avances profesionales. Sin embargo, la falta de tiempo para ejercer como mentor debido a otras responsabilidades laborales y la falta de apoyo institucional han generado insatisfacción profesional. Esta situación podría mitigarse aliviando la carga laboral y aumentando los incentivos para desempeñar este nuevo rol, así como facilitando el desplazamiento a diferentes escuelas del país.

Se han detectado carencias formativas en aspectos tecno-pedagógicos, necesarios para desempeñar eficazmente las funciones de asesoramiento como mentor. Estas carencias se convierten en obstáculos a superar en la práctica diaria.

La discusión de este estudio enfatiza la relevancia de los Programas de Iniciación a la Práctica Profesional desde la perspectiva del mentor principiante, como se observa en la investigación realizada por Baiduc et al. (2016). Este estudio subraya que el éxito del programa se ve potenciado al maximizar las oportunidades de participación y minimizar los compromisos temporales para los mentores. En línea con este enfoque, en nuestra investigación se han implementado estrategias como encuentros periódicos, observaciones no participantes en las clases y el asesoramiento continuado tanto presencial como a través de dispositivos móviles, lo que ha promovido la colaboración entre los mentores principiantes y ha mejorado la eficacia del programa en su totalidad.

Referencias bibliográficas.

- Andreucci, P. M. (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del «ojo pedagógico» como destreza compleja. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 257-275. <https://bit.ly/3bBHdFl>
- Aspfors, J., y Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86. <https://bit.ly/3osUtlf>

- Baiduc, R. R., Linsenmeier, R. A. y Ruggeri, N. (2016). Mentored discussions of teaching: an introductory teaching development program for future STEM Faculty. *Innovative Higher Education*, 41(3), 237-254.
- Beca, C. E. (2012). *Informe final de consultoría sobre políticas docentes en República Dominicana*. OEI.
- Calderón, J., y Aguayo, L. M. (2017). Los docentes principiantes de la educación obligatoria de Colombia y México: procesos de inserción y evaluación. *Revista latinoamericana de educación comparada*, 8(11), 100-115. <https://bit.ly/2R51MRA>
- Calderón, J. (coord.). (2020). *Acompañamiento pedagógico: docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay*. Taberna Librería Editores.
- Castro, M.A., y Castro, L. (2001). Cuestiones de metodología cualitativa. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 4, 165-190. <https://bit.ly/2VPnf2Z>
- Chalmers, D., y Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 81-91. <https://bit.ly/37zZuBE>
- Domingo, J. y Fernández, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Universidad de Deusto.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Rodríguez, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿qué docentes se están formando? *Educación XX1*, 21(1), 157-180.
- Fernández-García, A., García, M. F. S., y Bullido, N. L. (2019). Análisis del perfil del e-mentor/a en el marco de estudios de posgrado a distancia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 26-45. <https://bit.ly/33OiEmf>
- García, M. P. (2012). *Estrategias e instrumentos de asesoramiento*. En Segovia, J. D. (Ed.). (2012). *Asesoramiento al centro educativo: colaboración y cambio en la institución*. Octaedro.
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M., Yáñez, M., Rojas-Murphy, A., y Jara, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la Educación*, (52), 12-48. <https://bit.ly/36L2MCJ>

- Goodwin, A. L., Roegman, R., y Reagan, E. M. (2015). Is experience the best teacher? Extensive clinical practice and mentor teachers' perspectives on effective teaching. *Urban Education*, 51(10), 1198-1225.
<https://bit.ly/3mIDTxc>
- Imbernón, F. (2012). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86.
- Jáspez, J. F., y Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(73), 1-27.
<https://bit.ly/2JNHnzX>
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30, 27-56.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de pesquisa*, 47(166), 1224-1249.
<https://bit.ly/3mNqUdJ>
- Martín-Romera, A. y García-Martínez, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: Contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 7-23.
- Martínez, N. H. (coord.) (2012). *Alzando el vuelo. Problemas y modelos de asesoramiento al docente novel*. Fondo Editorial de NL.
- Martínez-Izaguirre, M., de Eulate, C. Y. Á., y Villardón-Gallego, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*, (56), 1-30. <https://bit.ly/39Lve9C>
- Martínez, C.A. y Valbuena, E.O. (2013). Complejidad del conocimiento profesional de una profesora de ciencias de Primaria sobre el conocimiento escolar. *Campo Abierto, Revista de Educación*, 32(1), 117-135.
- Maturana, D. (2018). Las competencias requeridas en el mentor: clave para el éxito en los procesos de inducción pedagógica. *Aula*, 24(30), 145-160.
<https://bit.ly/3giLBMk>

- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2(1), 105-128.
- Oliveros, L., García, M., Ruiz, C., y Valverde, A. (2004). Innovación en la Orientación Universitaria. Una experiencia: red de estudiantes mentores en la Universidad Complutense (REMUC). *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (6-7), 331- 354. <https://bit.ly/2lhqyxm>
- Ríos, J. M. y Gómez, E. R. (2013). Relación entre competencias básicas de los estudiantes y competencias del profesorado. *Revista Fuentes*, 14, 165-186. <https://bit.ly/3mP2Uab>
- Secretaria de Estado de Educación (SEE). (2009). *Plan Decenal de Educación*. SEE.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 27-45.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: Una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5. Recuperado de <https://bit.ly/3bzBO1w>
- Valverde, A., Ruiz, C., García, E., y Romero, S. (2003). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos educativos. Revista de educación*, (6), 87-112. <https://bit.ly/2VISNaR>
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IIICE*, (30), 103-124. <https://bit.ly/2Wzy21F>

Mapeando el horizonte educativo: reflexiones sobre la educación fundamental en Brasil

Reinaldo Batista Cordova. Universidad Isabel I

1. Mapeando el sistema educacional brasileño.

El sistema educativo brasileño abarca etapas tanto facultativas como obligatorias. Hasta los 3 años, la educación es facultativa, mientras que a partir de los 4 años se vuelve obligatoria, coincidiendo con los últimos dos años de la educación infantil (de 0 a 5 años). Posteriormente, se inicia el llamado "Ensino Fundamental", al cual nos referiremos como Enseñanza Fundamental, que abarca desde los 6 hasta los 15 años, correspondiendo parcialmente con la educación primaria española. La última etapa de la educación básica se conoce como "Ensino Médio", equivalente a la Enseñanza Intermedia, con una duración mínima de 3 años, similar al bachillerato español.

De acuerdo con la Constitución Federal de 1988, el Estado tiene la obligación de ofrecer plazas educativas a toda la población en el rango de edad mencionado. Sin embargo, debido a la libertad de elección otorgada a los ciudadanos y a la incapacidad de satisfacer todas las demandas, tanto a nivel federal como estatal, se permite que el sector privado establezca centros educativos para todas las etapas. La supervisión de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje corresponde a las distintas instancias de la gestión pública.

Es importante destacar que, a diferencia del sistema educativo español, no existe en Brasil una modalidad equivalente a la enseñanza concertada. Por lo tanto, las familias brasileñas deben inscribir a sus hijos en instituciones educativas disponibles.

Las directrices curriculares son establecidas por el Estado y son aplicables a todas las instituciones, ya sean públicas o privadas, siendo totalmente subvencionadas por los gobiernos federal, estatal o municipal. Esta medida tiene como objetivo proporcionar una base de contenido, habilidades y competencias esenciales para todos los ciudadanos brasileños. En este estudio, nos enfocaremos en el análisis de la asignatura de Historia dirigida a la Enseñanza Fundamental - Fase Final. El principal documento examinado es la Base Nacional Común Curricular (BNCC), homologada en 2017, cuya implementación completa debería haberse realizado para 2022, momento en el cual se inició el seguimiento de su aplicación.

En encuestas celebradas entre los brasileños, la educación suele ser mencionada como una de las principales preocupaciones de los ciudadanos (Senado, 2022). La consulta a los datos de evaluaciones a gran escala revela algunas lagunas significativas. Al mismo tiempo, existen serios problemas en la formación de los profesores, así como en las inversiones destinadas a la enseñanza obligatoria. Por otro lado, es necesario estar predispuesto a ver situaciones de mejora. Mantener la mente abierta favorece la percepción de que los datos no son los esperados, pero al mismo tiempo reconoce la mejora de algunos índices en los resultados de aprendizaje de los educandos (Todos pela educação, 2021, p. 56).

Debemos tener en cuenta que las realidades entre la enseñanza pública y la privada corresponden a realidades, complejidades y demandas distintas (Costa, Gorayeb, Paulino, Sales, Silva, 2016), por lo tanto, también es necesario realizar este recorte como criterio para viabilizar un mapeo en una escala menor, para poder identificar aspectos del territorio observado y examinado.

En Brasil, hubo, en una generación, una notoria difusión de la enseñanza. Significa decir que se puede identificar en las latitudes y longitudes del proceso de enseñanza de la historia algunos avances en la expansión de la red escolar, así como en la calidad de formación de muchos profesores, sin con ello desear hacer una apología de la situación. Es necesario señalar los puntos en los que ha habido avances y mejoras, podríamos retroceder algunos años para identificar que fue con la Ley de Directrices y Bases, de 1996, que quedó determinada la obligatoriedad de una formación superior para actuar en la Enseñanza Fundamental (Tanuri, 2000).

Poco a poco, se observa una tendencia a buscar mecanismos mensurables para el trabajo en el sistema de Enseñanza. El resultado es que en la actualidad existen profesores con formación certificada, pero cuyas bases están fundamentadas en valores y principios anacrónicos. Como los profesores aprendieron a enseñar de una manera, encuentran dificultades para imaginar otras posibilidades. De manera metafórica, están en la caverna, porque existen posibilidades diversas que pueden ser ejecutadas de una manera relativamente simple, aprovechando los propios elementos y espacios vacíos no cubiertos por la normativa. (Demo, 2010).

Es preciso entender que el paisaje está expuesto. Corresponde a los profesionales dotarse de las herramientas y conocimientos adecuados para ejecutar con exactitud la intervención en la coordenada necesaria. Después de todo, vagar por el espacio sin saber con precisión dónde y cómo es posible actuar es una medida inútil, al igual que permanecer en un movimiento de inercia, esperando cambios

en los resultados. En este sentido, se manifestaría Schmidt (2012): Un primer presupuesto es que el profesor (historiador) no puede, en ningún caso, ser un mero reproductor/transmisor, depositador de conocimientos, sino que necesita establecer, en su profesionalización, una relación orgánica entre enseñanza e investigación.

Destacamos de antemano que el enfoque debe estar en la construcción de una competencia de autonomía de aprendizaje de los estudiantes, en la disciplina de Historia. También es importante destacar que a la Historia no se le atribuye la primacía sobre las demás disciplinas, pero puede ser considerada como el puente para relacionar diversos elementos del aprendizaje.

1.1. Puntos de referencia en la Base Nacional Común Curricular (BNCC)

Es posible identificar diferencias entre la educación y la enseñanza, al menos así lo expresa Ferry (2013). Según su propuesta, la educación es una actividad que principalmente debe ser desarrollada por la familia, mediante la transmisión de valores, sociabilidad, etc., mientras que la enseñanza es el proceso de construcción de conocimientos a partir de técnicas específicas, contenidos y metodología. La división entre estas dos dimensiones no tiene una frontera infranqueable. Al contrario, es una frontera porosa que permite e incluso estimula el intercambio de información. De esta manera, se produce una especie de simbiosis necesaria y beneficiosa para todos los actores.

Es una propuesta interesante porque contribuye a la distribución de responsabilidades entre la familia y la escuela. Estas tienen o deben tener roles claros para actuar, aunque el diálogo y los continuos intercambios de información contribuyan a alcanzar los objetivos establecidos para el aprendizaje de los jóvenes.

Considerando la plausibilidad de este argumento, podemos identificar algunas líneas guía para entender y valorar la importancia de cada agente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una de estas líneas guía puede ser la legislación o las normas definidas por el Estado. Porque la enseñanza es definida por las autoridades legítimas como un deber social. En este sentido, no se puede dejar la decisión sobre qué y cómo enseñar exclusivamente en manos de las familias.

Se observa, por lo tanto, un esfuerzo histórico de los Estados en definir rutinas, principios, rutas, estrategias, fronteras y materias esenciales para asegurar los conocimientos mínimos que deben ser transmitidos a los estudiantes durante su etapa de aprendizaje en el sistema educativo. Es en este contexto que surgen propuestas como la de la Base Nacional Común Curricular (Brasil, 2018).

Es un elemento normativo (Foucault, 1992), cuyos objetivos pasan por la constitución de un fundamento básico para todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica dentro del territorio nacional. Además, pretende contribuir a la formación de un escenario favorable para el autoaprendizaje, de manera que los estudiantes aprendan a aprender.

La BNCC es solo una de las muchas normas que orientan el sistema educativo en Brasil y parece entender la formación académica como un viaje centrado en el estudiante. En cierto sentido, es una iniciativa reciente que descentraliza el aprendizaje al reconocer el protagonismo de los estudiantes. Al contemplar sus 10 competencias generales, notamos este principio. Por ejemplo, podemos extraer de su texto las siguientes propuestas: Continuar aprendiendo (C1), Ejercitar la curiosidad intelectual (C2), Participar en prácticas (C3), Compartir información y producir significados (C4), Ejercer protagonismo (C5), Hacer elecciones - Conciencia crítica (C6), Negociar y defender ideas (C7), Manejar las emociones (C9), Actuar dentro de límites éticos (C10) (Brasil, 2018, p. 9).

Todas estas acciones tienen como objetivo la formación básica para que los estudiantes desarrollen autonomía de aprendizaje (Barbosa, Lastória & Carniel, 2019). Los contenidos, en este momento, no son el foco. Además, las competencias deben trabajarse de manera multidisciplinaria para que los jóvenes aprendan a ser autónomos y protagonistas de su aprendizaje, con la ayuda y orientación de profesionales preparados.

Por más bien intencionado y virtuoso que sea en sus principios, el documento se muestra incapaz de transformar la enseñanza. Es una norma, y no niega eso en ningún momento. Se muestra incapaz de generar la transformación porque establece una especie de ruta predefinida, pero necesita que las personas tomen acción. En otras palabras, la BNCC es una normativa, pero no será ella la que tenga el poder de cambiar la realidad del aula, ya que, en esencia, esta transformación depende del estudiante y del educador.

Debemos considerar lo aportado por la BNCC y otras normativas sin dejar de tener en cuenta que es en el aula, con los estudiantes, donde la enseñanza de la historia será transformada. Dicho esto, debemos aprovechar al máximo los elementos de las normativas para legalizar y, sobre todo, legitimar las acciones de los profesores de historia en una iniciativa transformadora de las rutinas hacia un aprendizaje centrado en la autonomía.

Todas estas consideraciones de orden teórico deben tener en cuenta la experiencia de los alumnos y profesores, teniendo en cuenta la realidad social y

el universo de la comunidad escolar, así como sus referentes históricos, sociales y culturales (Brasil, 2018, p. 401).

El aspecto de considerar las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes es un indicio de que los dispositivos (Foucault, 1984; Deleuze, 1990) presentan elementos que pueden ser aprovechados por los profesores de historia para enfrentar las rutinas y las demandas complejas de la enseñanza, desenredando las líneas formadas por el dispositivo para construir la cartografía al caminar sobre un nuevo terreno, como expone Deleuze (1990, p. 155).

Suena como utopía y, en cierto sentido, lo es, porque en la realidad de un aula con 35 o más estudiantes, conocer las experiencias personales, las lagunas de formación y las necesidades de cada uno se convierte en una tarea tal vez inviable en la rutina extenuante del aula. Aún más cuando consideramos la escasa carga horaria disponible para el área de conocimiento de las disciplinas de Ciencias Humanas y sus componentes curriculares.

En este sentido, la propia BNCC ofrece algunas herramientas para legitimar la desconstrucción de la dicotomía existente entre la norma, generalmente impuesta por las instituciones, y la práctica real de la docencia en el aula. Es en el espacio de aprendizaje donde se produce el conocimiento significativo y revolucionario, capaz de cambiar el escenario en el que parece encontrarse la enseñanza de la historia en Brasil, especialmente considerando las demandas de las instituciones de enseñanza privadas, con sus metas de aprobación y preservación de matrículas.

La BNCC establece la posibilidad de que los profesores de historia sean artífices y cartógrafos de un espacio a ser revelado en el proceso, porque no está listo ni predefinido. Si podemos encontrar en las propias estructuras del sistema la posibilidad de rupturas, ¿por qué desaprovecharlas? Por lo tanto, es responsabilidad de los educadores equiparse con argumentos y un espíritu audaz para iniciar un proceso de autonomía, en el que el aprendizaje sea el foco antes que el contenido.

Volviendo al entorno escolar, la BNCC tiene como objetivo estimular acciones en las que los profesores y los estudiantes sean sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, ellos mismos deben asumir una actitud historiadora frente a los contenidos propuestos en el ámbito de la Enseñanza Fundamental (Brasil, 2018, p. 401).

Esta es exactamente la competencia que se espera de una generación de educadores bien capacitados. Se trata de fomentar la investigación con valores científicos, utilizando la problematización, la formulación de hipótesis, la consulta de fuentes y documentos que fundamentarán el análisis y la interpretación del pasado a partir de cuestiones presentadas en el presente, como se expone en las competencias contenidas en la BNCC (Brasil, 2018).

El contenido sigue siendo el centro de atención en el sistema educativo y en las escuelas, las evidencias demuestran que se pierde con el tiempo, aunque el fundamento de consulta, racionalización y formulación de reflexiones tiene una vida mucho más rica y positiva para la persona (Severino, 2006; Demo, 2010). Esto puede verse en términos históricos, ya que el contenido tiene su importancia, pero la formación humana y la capacidad racional son los elementos que realmente importan. Basta con volver a Sócrates o considerar las formulaciones de Adorno, para un período más reciente, al hablar del papel de la educación:

"Evidentemente no la llamada modelización de personas, porque no tenemos derecho a modelar personas desde su exterior; pero tampoco la mera transmisión de conocimientos, cuya característica de cosa muerta ya ha sido más que destacada, sino la producción de una conciencia verdadera" (Adorno, 1995, p. 141).

En documentos como la BNCC, se señala repetidamente la necesidad de que los estudiantes sean protagonistas de su aprendizaje. Debemos aprovechar la oportunidad de romper con las prácticas estandarizadas de enseñanza. Hay experiencias exitosas en este sentido (Silva y Pacheco, 2011; Demo, 2004). Permitir que las demandas surjan de los estudiantes puede sonar a los oídos de los tradicionalistas y conservadores de la enseñanza como una herejía. Es precisamente asumiendo que los estudiantes son sujetos pensantes, con experiencias bien estructuradas (o no), con la capacidad de reconocer en el espacio y en el tiempo las transformaciones y continuidades significativas, las resignificaciones de ciertas instituciones y las normas consuetudinarias o formalizadas.

En diálogo con la realidad contemporánea y las proyecciones para las próximas décadas, es urgente capacitar a los jóvenes para reflexionar sobre su mundo, sus crisis y sus potencialidades (Silva y Pacheco, 2011;). Si la información y los contenidos siguen siendo transmitidos desde un parámetro contenido, estaremos condenando no solo a la próxima generación de ciudadanos y trabajadores, sino a la nuestra propia. Porque serán una masa de trabajadores incapaces de reflexionar sobre las necesidades concretas del futuro inmediato.

Consideremos el hecho de que cuando ingresen al mercado laboral y asuman sus responsabilidades ciudadanas, estaremos vivos y dependeremos de sus decisiones, acciones y habilidades. Si nos resignamos ante la necesidad de elaborar una alternativa a la enseñanza estándar de la historia, enfrentaremos las consecuencias de sus decisiones: miméticas y corrientes. Ya sea que estén fundamentadas o simplemente formadas a partir de opiniones sin evidencia o coherencia, dado que así habrían aprendido en la escuela a repetir información en lugar de reflexionar.

Lo evidenciado en esta coyuntura es la oportunidad de formar y transformar la vida de las personas, como indican Deleuze y Guattari (1995), así como lo hacen a diario tantos profesores que han creído en el poder transformador de la educación. En el fondo, la propuesta motiva el desarrollo rizomático, que podría ser visto e interpretado como un cambio de perspectiva, casi caótico. En otras palabras, la enseñanza necesita dejar de ser arbórea para ramificarse (Demo, 2010).

La oportunidad para que las nuevas estructuras de aprendizaje se ramifiquen está disponible. Es contemplada, incluso, por la normativa que forma parte del dispositivo. Optar por seguir en inercia no promoverá las habilidades y competencias demandadas para los próximos años. Sin embargo, es una oportunidad actual para elaborar pensamientos verdaderamente críticos, capaces de humanizar las relaciones, de constituir interpretaciones fundamentadas y basadas en la ética, aplicables al menos en la comunidad (Severino, 2006).

2. Cordilleras y otros obstáculos en la práctica docente de Historia.

La propuesta para la enseñanza de Historia en la Educación Básica, más específicamente en la Enseñanza Fundamental - Años Finales, es muy amplia y ambiciosa. Además, del vasto conjunto de contenidos encontrados en el currículo específico, también se observa una enorme lista de habilidades a ser trabajadas con los estudiantes, con la esperanza de que aprendan los conceptos y las particularidades de cada aspecto de la historia de la humanidad (Schmidt, 2012), desde sus orígenes, pasando por toda la Antigüedad. Si eso no fuera suficiente, también se contempla el trabajo con contenidos y temas transversales; sin contar con la demanda de que los profesores se anticipen a los diagnósticos de síndromes y trastornos responsables de impedir el "perfecto" aprendizaje de los estudiantes.

Se nota, en una breve observación, los numerosos desafíos encontrados en el camino y en las sendas de actividades de los profesores de historia. Todo esto

porque, en este proceso, que muchas veces parece una jornada como las de un rally o de una prueba de resistencia, aún no se ha contemplado el océano de burocracia que todos los profesores necesitan enfrentar en su cotidiano docente. Es bastante frecuente que en instituciones de enseñanza privadas se exija una serie de informes, planeamientos, adaptaciones curriculares y la participación en reuniones como elementos esenciales del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De esta forma, podemos percibir que los profesores no se omiten en afirmar frases como: "Si sobra tiempo, enseñaré algo del contenido". Este hecho refleja un grave problema. Por un lado, la existencia de una demanda imposible de ser desarrollada dentro del tiempo establecido en la legislación y exigido por las escuelas. Por otro lado, la exagerada presión para que los educadores estén preparados para llenar fichas, planillas e informes sobre la situación del componente curricular en un momento dado.

Todo inicio de año lectivo parece ser, para los profesores y las profesoras, un volver al inicio de la jornada. Parece un videojuego en el que el personaje vuelve a la fase inicial si no logra alcanzar los objetivos establecidos. Sin embargo, en el caso de los educadores, es indiferente si los objetivos fueron alcanzados o no; ellos necesitarán reiniciar la jornada, porque la coordinación pedagógica solicita nuevos planeamientos cada año, como si, anualmente, los procesos cognitivos tuvieran una alteración radical, o como si la historiografía pasara por una profunda revisión al final de cada curso.

Las continuas exigencias de reformulaciones de planeamientos funcionan mucho más para asegurar la tranquilidad de los gestores, que para invertir realmente en procesos innovadores (Demo, 2010). En otras palabras, es una fórmula de emulación, una estructura de árbol sin deseo de innovaciones (Deleuze; Guattari, 1995) Los gestores, que en su mayoría fueron profesores, aprendieron a realizar un proceso y replican el mismo modelo a sus compañeros, sin la necesaria pausa para reflexionar sobre la importancia de realizar una alteración de las habilidades y competencias que serán trabajadas con los alumnos (Barbosa; Lastória & Carniel, 2019).

En este atribulado y complejo remolino, se pierde de vista el contenido y la mejor manera de enseñarlo. En consecuencia, las clases permanecen muy similares a lo que fueron en décadas anteriores (Soares, Sousa, Mariz & Menezes, 2019). La emulación se alza victoriosa de las largas horas utilizadas para reuniones, planeamientos y nuevas programaciones (Demo, 2010). Por lo tanto, en general, las clases son centradas en el contenido porque los profesores no tuvieron tiempo

y oportunidad para realmente especular sobre la introducción de nuevas prácticas.

La rutina de un profesor de historia, como de otros profesionales de la educación, es ardua. Y como es frecuente entre los estudiantes, ocurre de manera reiterada la pregunta: ¿por qué necesito estudiar esto? En el caso de la Historia la respuesta podría ser: para formar una conciencia colectiva; para entender sus orígenes; para evitar errores pasados; para ser crítico en relación a los dispositivos de poder y algunas otras ideas. Imaginarse en un servicio que requiere la constante legitimación es desgastante.

Si eso no fuera suficiente, en los últimos años se intensificó el argumento de que en los cursos de Historia ocurre un proceso de adoctrinamiento de los estudiantes. La respuesta ya ha sido dada por muchos académicos, educadores y personas de sentido común; si los profesores apenas tienen tiempo para concluir la exposición y la enseñanza del contenido previsto en el currículo, ¿cómo podrán estar preocupados por adoctrinar a jóvenes estudiantes con dudas sobre por qué estudiar historia? De todos modos, el cotidiano en la escuela está puesto, es una realidad. Cuando el profesor necesita explicar las grandes civilizaciones, por ejemplo, Mesopotamia y Roma, a los estudiantes del 6º año de la Enseñanza Fundamental, necesita estar mejor preparado sobre "cómo enseñar" y "qué enseñar". Así como cuando trabaja temas de la actualidad, como pueden ser procesos migratorios (Cordova, 2023) o el incremento de la violencia (Soares y Cordova, 2019).

En la fría y cruda realidad, los docentes no necesitarían conocer las más variadas teorías sobre la formación de la mente y de las inteligencias. La rutina no suele permitir la aplicación de todos estos conocimientos. Termina siendo muy interesante citar a Morant o Gardner en un planeamiento pedagógico, considerando las habilidades y competencias, según la taxonomía de Bloom. Ambos se convierten en elementos de ornamentación, porque las clases de un profesor o una profesora que hayan citado a alguno de estos investigadores tendrán poca o ninguna diferencia, ya que, en la práctica, las rutinas no están basadas en la teoría (Schmidt, 2012, p. 95).

El sistema está estructurado. Se trata de una formación sólida y de antigua formación, como una cordillera. Aunque seamos conscientes de su continua transformación, ocurre de manera tan lenta que es imperceptible a los ojos de los observadores. Hemos estado dedicados demasiado tiempo a aprender y enseñar según estándares jerárquicos. Sin una real y pragmática libertad de cátedra para proponer innovaciones, por ejemplo, clases dedicadas a sistemas de aprendizaje

antes que centradas en contenidos. Es más importante enseñar a los estudiantes cómo estudiar y cómo aprender, que enseñarles fechas, nombres, ubicaciones y reinos antiguos. Olvidarán rápidamente esta "importante" y "fundamental" información (Demo, 2004), así como los educadores también lo harían si no la estuvieran repitiendo constantemente.

El aprendizaje de la Historia centrado en el contenido significa seguir creyendo que la cordillera es inmutable. Más importante es la competencia de aprender a aprender. Proporcionar a los estudiantes recursos técnicos para que puedan construir su propio aprendizaje sobre las civilizaciones o sobre una fecha determinada o personaje fundamental en la historia de la humanidad. Es una propuesta radical e incluso descabellada. Imposible de aplicar en toda una comunidad, pero perfectamente aplicable en pequeños grupos. La cordillera no puede ser removida o completamente transformada, pero su ladera puede ser preparada para una actividad, como la producción de uvas.

Intentar cambiar el sistema es una utopía, que tal vez deba ser fomentada, pero si dejamos de lado la idea de transformar lo enorme y nos concentramos en alterar lo que está a nuestro alcance, probablemente los resultados serán mucho más significativos. Después de todo, el ser humano encuentra nuevas rutas para asegurar la aplicación de sus proyectos, así como fue posible la travesía de Asia a América, en un período en el que la tecnología era bastante limitada.

La conquista y el poblamiento de este enorme territorio fue un proceso realizado lentamente, al igual que la transformación de la cordillera. Los profesores de historia pueden aprovechar los conocimientos del pasado para cambiar su presente, no necesitan esperar a que el sistema sea cambiado, porque las transformaciones raramente ocurren de manera ordenada y controlada. A veces, es necesario elaborar el propio mapa, en lugar de utilizar el mapa dibujado por otros, en tiempos y contextos distintos.

Los sistemas existen y seguirán existiendo, pero los profesores de historia pueden ofrecer más a los estudiantes que simplemente exponer contenidos ya disponibles en los libros de texto y en clases ofrecidas en plataformas digitales. Su potencial es enorme; dejarse dominar por las estructuras es un problema grave, incluso una de las razones de tanta ansiedad. El profesor de historia tiene la competencia para crear vías y redes de comunicación (Pérez, 2023) con otras áreas del conocimiento, aprovechándose del avance de las nuevas tecnologías, estableciendo contactos innovadores entre investigadores, docentes de distintas procedencias para hacer efectivo el aprendizaje.

Debemos reiterar el hecho de que cambiar el sistema resulta ser una utopía. Sin embargo, un cambio aparentemente simple resulta suficiente para proporcionar algo esencial para la vida de los estudiantes y, por ende, para la sociedad: la competencia de aprender a aprender. Cargar el mundo o el firmamento en nuestras espaldas es una tarea para Atlas; y no necesitamos envidiar al Titán. La tarea de los profesores de historia ya es suficientemente pesada y compleja. Por lo tanto, podemos concentrarnos en la actividad a nuestro alcance. Lo que está en juego es trabajar para cambiar lo que es susceptible de cambios, dentro de la realidad de enseñanza y aprendizaje, antes de intentar cambiar todo el sistema de una vez.

El sistema curricular (contenido y burocracia - los dispositivos) está diseñado para estandarizar la enseñanza y el aprendizaje. Esto tuvo su valor, y en gran medida sigue teniéndolo, pero las clases de historia pueden adaptarse para proporcionar a los profesores la tarea de ser mediadores, como brújulas listas para indicar el norte a los estudiantes, incluso indicar luego la decisión de ir hacia el este.

Las clases de historia deben estar más cerca del rizoma hablado por Deleuze y Guattari (1995). Es decir: una desestructura, sin principio ni fin. La historia no está lista ni tiene un fin, siempre será reescrita y reexaminada desde el punto de vista de los observadores. Los hechos, evidentemente, no pueden ser cambiados, pero el análisis, las hipótesis y las preguntas realizadas por los analistas, sean profesionales o estudiantes de Educación Secundaria, serán diferentes, porque sus marcos referenciales serán distintos de aquellos pensados en otro contexto histórico.

3. Cartografía educativa: trazando rutas para transformaciones en las clases de historia.

La relación entre Historia y Cartografía, así como su conexión con la Geografía, se erigen como vínculos históricos arraigados en el desarrollo del conocimiento humano. Desde una perspectiva historiográfica, resulta evidente la inseparabilidad entre estas dos dimensiones, lo cual subraya la imperiosa necesidad de considerar los marcos físicos y las definiciones espaciales al analizar eventos y procesos pasados.

En numerosas ocasiones, la aportación de datos estadísticos derivados de la geografía de las poblaciones se vuelve imprescindible para un análisis exhaustivo. Específicamente, la cartografía emerge como un campo del saber estrechamente vinculado con la historia y otras disciplinas como la sociología o la pedagogía.

Todas estas áreas resultan fundamentales en el contexto de una reflexión sobre enseñanza, educación y aprendizaje.

En historiografía existen estudios cuyos méritos residen precisamente en esas aproximaciones. Podemos citar, por ejemplo, a Fernand Braudel (1976), quien en su obra "El Mediterráneo en la época de Felipe II" demostraba en la práctica cómo el espacio físico, con sus fronteras naturales y artificiales, era transformado por la acción de las personas, de los Estados, de la religión, al mismo tiempo que producía eventos significativos en la mentalidad de las personas y comunidades que habitaban y resignificaban dicho entorno.

También podemos mencionar al antropólogo Jack Goody (2009) cuando establece una serie de atributos de la organización familiar profundamente marcados por el espacio compartido y habitado por ella. Sin embargo, debemos estar lejos de afirmar que los autores eran deterministas. Pero reconocemos la importancia que el mapeo de los espacios físicos y de las mentalidades fue esencial en sus trabajos.

Además de ellos, también es posible agregar a la lista, sin exageración alguna, el trabajo de Sérgio Buarque de Holanda (2000), que supo establecer una simbiosis tan elaborada entre la cartografía y la historia. Al leer y estudiar su obra, verificamos que las numerosas metáforas cartográficas y geográficas se presentan como algo natural y lógico. De tal manera que su no utilización podría parecer una anomalía.

Los profesores de Historia pueden utilizar los recursos de la cartografía para producir un mapa de la situación encontrada en una realidad concreta de enseñanza. Identificar el escenario, con la activa participación de los estudiantes, ese es el camino para efectuar una transformación. Así como los primeros cartógrafos necesitaban adentrarse en las regiones para identificar hitos que pudieran servir de referencia para las representaciones gráficas a ser producidas, también los educadores necesitan conocer el terreno, o mejor dicho, el ambiente en el que se encuentran.

La construcción del mapa funciona como la definición de las características de aquellos que lo conforman. Por lo tanto, desde la cartografía social (Costa, Gorayeb, Paulino, Sales, Silva, 2016), podemos rescatar la propuesta de construir una representación visual de aquello que puede estar velado y que termina por impedir el real aprendizaje de los estudiantes. Es exactamente lo que Braudel, Goody y Holanda hicieron: observaron y recopilaron las informaciones disponibles. Sin la necesidad de inventar, porque las representaciones no son

invenciones, sino recursos legítimos de los seres humanos para dialogar con el mundo.

La transformación ocurre a partir del momento en que el contenido deja de ser el objetivo, para ser el medio (Demo, 2004). El objetivo, como se ha expuesto anteriormente, debe ser contribuir a la tarea de generar la competencia de aprender a aprender. De esta manera, los límites y las fronteras dejan de ser infranqueables y pasan a ser hitos y referencias.

Estas cuestiones y propuestas pueden parecer utópicas. Sin embargo, no son más difíciles de lo que fueron en su momento, romper los límites mentales que impedían el inicio de la expansión del mundo conocido. Los *Homo sapiens* migraban continuamente, en un proceso amplísimo de aprendizaje, hasta llegar a ocupar todos los continentes e incluso islas y archipiélagos. Indicios llevan a creer que los vikingos desembarcaron en el continente americano alrededor del año 1000; el antiguo imperio chino habría llegado hasta la costa este de África en el siglo XV (Harari, 2018). Todos los eventos ocurridos antes de que Pedro Álvares Cabral y su tripulación pudieran desembarcar en suelo brasileño (Schwarcz & Starling, 2016).

En común entre todos estos eventos estaría la motivación por el descubrimiento, por revelar, documentar y comunicar nuevas rutas y la historia de diversos pueblos. La curiosidad es un atributo importante de nuestra especie y por más información que tengamos en la contemporaneidad, el ímpetu por el descubrimiento y construcción de algo oculto o desconocido nos motiva. Es exactamente con esa certeza que los profesores de historia pueden contar. De manera especial, cuando se trata de estudiantes de Educación Básica.

Se trata de una propuesta antigua. Por lo tanto, no estamos aquí para innovar, sino para estimular la transformación. Es plenamente viable poner las clases de historia de cabeza trabajando con investigación: que cuente con metodología, hipótesis, análisis de documentos y literatura.

Todo está fundamentado en la decidida decisión de los educadores de alterar las rutinas y abrir canales de comunicación y construcción de conocimiento con los estudiantes. Evidentemente existen barreras y dificultades, pero todas ellas son perfectamente superables. Aunque los dispositivos sistémicos existan y puedan actuar como fuerzas desmotivadoras, debemos recordar el potencial de realizar algo asombroso: que los estudiantes aprendan a aprender.

Como se mencionó antes, esta propuesta ya ha sido presentada. Veamos los casos muy conocidos en la “Escola da Ponte” (Silva & Pacheco, 2011) o en la Comunidad de Aprendizaje (Souza, 2019). Estos ejemplos demuestran la posibilidad de realizar una enseñanza de historia diferente, sin faltar el respeto a las normativas y burocracias establecidas. Simplemente necesitamos entrenar nuestros sentidos para ver y sentir las situaciones de una manera realmente descentralizada, y esto se evidencia cuando observamos las propuestas de Foucault o Deleuze y Guattari.

De acuerdo con Deleuze y Guattari (1995), la educación escolar podría concebirse como un rizoma, ya que, al examinar detenidamente la historia humana, no encontramos una progresión lineal perfecta, sino un proceso de avances y ajustes constantes, de rupturas y entrelazamientos. La idea de una visión lineal, lógica y ordenada es meramente una construcción humana, una manera de interpretar eventos interconectados. Reconocemos que, como profesores, también somos diversos en nuestras identidades y roles, como ciudadanos, atletas, hijos, religiosos o ateos. La escuela puede operar de manera efectiva siguiendo un enfoque rizomático, al permitir un espacio para el crecimiento no dualista del aprendizaje, evitando caer en el relativismo.

El concepto de rizoma no solo aboga por la libertad en el desarrollo, sino que también promueve un enfoque multifacético que conlleva consecuencias inesperadas pero necesarias para el cambio, como señaló Pedro Demo. La estancada estructura de la educación básica, sin cambios efectivos en el sistema, se asemeja a querer resultados diferentes al mantener todo exactamente igual, como bien señala Demo.

La persistencia del enfoque instructivo en las aulas no se debe únicamente a su aparente éxito percibido por la clientela (alumnos y padres), sino también a la arraigada institución escolar misma, donde se asocia ir a la escuela con asistir a clase. Los docentes han sido formados por profesores que, sin un pensamiento crítico propio, simplemente impartían clases. A pesar de las teorías de aprendizaje que enfatizan la importancia de la autoría, esta nunca ha sido realmente exigida.

Pedro Demo comparte una visión convergente con las propuestas de Deleuze y Guattari (1995), aunque no los cite explícitamente. Es evidente la necesidad de cambiar radicalmente el paradigma educativo. Los educadores, aunque carezcan de la capacidad de cambiar el sistema en su totalidad, pueden influir en él y desafiarlo, sembrando semillas de cambio que, con el tiempo, darán lugar a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Al igual que algunos artistas logran introducir innovaciones dentro de la industria cultural, los profesores pueden generar pequeñas revoluciones dentro del sistema educativo.

En última instancia, los educadores no tienen el poder para transformar el sistema educativo de manera global, pero pueden contribuir a su evolución, plantando semillas de cambio en sus aulas. Estas pequeñas acciones pueden desencadenar transformaciones significativas en la educación brasileña, fomentando la formación de ciudadanos críticos y activos, capaces de liderar cambios fundamentales en la sociedad. Es crucial explorar estas posibilidades dentro de las aulas, donde las fronteras entre disciplinas se desdibujan en un proceso de aprendizaje integrado.

4. Cartografía educativa: trazando rutas para transformaciones en las clases de historia.

La educación en Brasil ha experimentado significativos cambios desde la promulgación de la Constitución del país, destacándose un avance notable a partir de 2016 (IBGE, 2024). El reconocimiento de la necesidad imperiosa de invertir en el sistema educativo representó un logro crucial, y desde entonces se han promulgado y reformulado innumerables normativas. Sin embargo, en muchas ocasiones, estas legislaciones han abordado superficialmente el problema estructural que obstaculizaba el progreso de la calidad de la enseñanza, por ejemplo, el cambio de nombres de las fases de la educación básica o la simple, pero ineficaz propuesta de prolongar el tiempo de permanencia de los estudiantes en las aulas.

Al examinar la asignatura de Historia, nos enfrentamos a los desafíos inherentes a este campo del conocimiento, definido y normativizado a través de la BNCC. Los desafíos para los docentes son considerables; sin embargo, el compromiso de las profesoras y los profesores en la Educación Fundamental – Fase Final contribuye a reducir la brecha entre los planes delineados en las normativas y las realidades cotidianas presentes en los diversos escenarios geográficos, históricos y sociales de la realidad brasileña. En 2022, se registraron 47,4 millones de estudiantes matriculados en la enseñanza básica, distribuidos en 178,3 mil instituciones públicas y privadas.

La investigación realizada subraya la importancia de perfeccionar las normas y protocolos, otorgando un nuevo significado a la Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña (1996). No obstante, la acción docente constituye el núcleo de la educación, siendo el profesor de historia quien construye el puente entre la información y la producción de conocimiento. En este sentido, son estos profesionales quienes son responsables de elaborar mapas que muestren de manera comprensible las rutas a seguir, y se están llevando a cabo experiencias destacadas en diversas regiones y contextos de Brasil.

Por lo tanto, es imprescindible fomentar el cambio en la enseñanza de Historia; aunque la enseñanza basada en la exposición sigue siendo relevante, no debe ser estática. La situación social y tecnológica actual resalta la importancia de innovar también en los procesos de enseñanza. Es necesario asumir riesgos, salir de la zona de confort y ser transgresores para facilitar la adquisición de competencias para el siglo XXI. La enseñanza debe entenderse a sí misma como un sistema rizomático, que aproveche la colaboración de colegas e instituciones de manera no lineal.

5. Conclusión.

El tema de la educación en Brasil suele estar en los programas políticos desde hace décadas; sin embargo, los hechos demuestran que las decisiones legislativas asumen un carácter más impositivo que dialógico. De tal manera, hay un esfuerzo por definir qué debe ser contemplado en el aula por los docentes, sin la anterior fase de identificación de los problemas cotidianos enfrentados por los alumnos, para construir el saber y para el docente en su labor de colaborador en esa acción.

Conforme se ha delineado en esa investigación, la Base Curricular Nacional es una bien intencionada acción, poseyendo el germen de posibles cambios en la dinámica de la enseñanza y del aprendizaje. Aunque traiga eventualmente resquicios de una pedagogía centrada en las clases magistrales y en la transferencia del conocimiento. Afortunadamente, los procesos más democráticos permitieron la elaboración de un documento, si no perfecto, por lo menos perfectible; con margen para que los entes involucrados en el proceso educacional puedan adaptar algunos de sus enunciados, acercándoles a la realidad del estudiante y las limitaciones del ambiente.

Entre el alumno y la normativa se encuentra el docente, que tiene una misión hercúlea de intermediar la relación entre el contenido y el joven, quien se encuentra en un proceso dicotómico entre la necesidad de aprender para promocionar dentro del sistema y la desconexión con la dinámica emparedada del aula, tantas veces desvelada como una anomalía en su cotidiano.

Al docente le queda, como expuesto por Pedro Demo, rellenar los espacios con su dedicación y arduo trabajo, haciendo que el aprendizaje sea un proceso rizomático, antes que la consecución de un plan imaginado por los autores de las normativas. Son los profesores y las profesoras, en las más diversas regiones, topografías y climas encontrados en Brasil, los que van a mapear las rutas apropiadas para la conquista del objetivo de despertar el interés de los estudiantes; posibilitando su aprendizaje significativo no solo para la aprobación,

sino para la construcción de un proyecto existencial, basado en la reflexión, en la información y en los datos.

Queda mucho por hacer, pero la educación es un proceso y no un evento, por lo tanto, su dinámica evolutiva posibilita que las normativas sean cada vez más cartografías de una coyuntura en constante transformación. En que todos los agentes asumen una fracción de responsabilidad. De todos modos, la experiencia parece indicar la viabilidad de proyectos más democráticos y cada vez menos autocráticos para la enseñanza. Eso sí, cuidando para que experiencias impositivas no seduzcan a los artífices de ese proyecto como una solución fácil y sencilla.

Referencias bibliográficas.

Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação*. Paz e Terra.

Agencia Brasil, (8 de febrero de 2023). Censo Escolar: matrículas na educação básica. Agencia Brasil.
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-02/censo-escolar-matriculadas-na-educacao-basica-cresceram-em-2022>

Barbosa, P. P. L., Lastória, A. C., & Carniel, F. S. (2019). Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. *Faces da História*, 6(2), 513-528. <https://doi.org/10.5216/fh.v6i2.67659>

BBC. (2019, 30 de mayo). Pesquisa Ipsos: 59% dos brasileiros pensam que país está na direção errada. BBC. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49123165>

Brasil. (2018). Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação.
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Braudel, F. (1976). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. Siglo XXI.

Cordova, R. B. (2023). Crisis, migration and responsible parenthood: contemporary issues. *Vergentis*, (16), 109–126.
<https://vergentis.ucam.edu/index.php/vergentis/article/view/120>

Costa, N. O., Gorayeb, A., Paulino, P. R. O., Sales, L. B., Silva, E. V., (2016). Cartografia social uma ferramenta para a construção do conhecimento territorial: reflexões teóricas acerca das possibilidades de desenvolvimento

do mapeamento participativo em pesquisas qualitativas. *Acta Geográfica*, Ed. Esp., 73-86.

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En Deleuze, G. (Ed.), Foucault Michel filósofo., (pp. 11-38). Gedisa.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 1). Editora 34.

Demo, P. (2004). Aula não é necessariamente aprendizagem. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 12(43), 669-695.
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362004000200002&lng=pt&nrm=iso

Demo, P. (2010). Rupturas urgentes em educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(69), 861-871. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000400011>

Ferry, L. (2013). *Do amor: uma filosofia para o século XXI*. Difel.

Fitzhugh, W. W. (2000). *Vikings: The North Atlantic Saga*. AnthroNotes.

Foucault, M. (1984). *Saber y verdad*. Ediciones de la Piqueta.

Foucault, M. (1992). *Microfísica do poder*. Graal.

Goody, J. (2009). *La evolución de la familia y el matrimonio*. Universitat de València.

Harari, Y. N. (2018). *21 lições para o século 21*. Companhia das Letras.

Holanda, S. B. (2000). *Raízes do Brasil*. José Olympio.

IBGE (10 de enero de 2024). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*.
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf

Pacheco, J. (2014). *Aprender em comunidade*. Edições SM.

Pérez, S. L. (2023). La época de las redes sociales, ¿la época del público?. en Sierra, J. S. & Cabezuelo-Lorenzo, F (Eds.) *Desafíos y retos de las redes sociales en el ecosistema de la comunicación* (pp. 127-137). McGraw Hill.

- Schmidt, M. A. M. dos S. (2012). Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. *História Revista*, 17(1).
<https://doi.org/10.5216/hr.v17i1.21686>
- Schwarcz, L. M., & Starling, H. M. (2016). *Brasil: uma biografia*. Companhia das Letras.
- Senado (2022). Pesquisa Panorama Político. Senado Federal do Brasil.
<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/12/12/datasenado-saude-e-a-maior-preocupacao-do-brasileiro>
- Severino, A. J. (2006). A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 619-634.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>
- Silva, A. V. M. da, & Pacheco, F. (2011). *Escola da ponte: um espaço de múltiplas interações, cooperação e partilha*. Editora Rovelte.
- Soares, L. H., & Cordova, R. B. (2019). Relações de violência, medo e identidades em um contexto líquido: análise da situação brasileira. *Estudios en Seguridad y Defensa*, 14(27), 139-169.
- Soares, L. H., Sousa, C. Â. D. M., Mariz, R. S., & Menezes, J. M. F. D. (2019). A autoridade docente e a sociedade da informação: o papel das tecnologias informacionais na docência. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28, 88-109.
- Sousa, T. R. (2019). *Psicanálise, educação e infância: experiência de educação criativa e brincante em uma comunidade de aprendizagem*. UNB.
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/38479>
- Tanuri, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 61-88. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>
- Todos pela Educação. (2021). 2º Relatório anual de acompanhamento do educação já. Todos pela educação,
https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/2oRelatorio-Anual-de-Acompanhamento-do-EducacaoJa_final.pdf

Transformando el aprendizaje: innovación educativa para el desarrollo socioemocional en la Educación Superior

Marta Puchol-Carrión. *Universidad Pablo de Olavide*
Selene Valero-Moreno. *Universitat de València*
Konstanze Schoeps. *Universitat de València*
Marián Pérez-Marín. *Universitat de València*
Inmaculada Montoya-Castilla. *Universitat de València*

1. Introducción.

El desarrollo de habilidades socioemocionales se ha convertido en un factor facilitador para el éxito académico y personal del estudiantado, al ser éstas determinantes para la formación de la personalidad y el establecimiento de relaciones sociales (Aranda Romo & Caldera Montes, 2008). El concepto de habilidades socioemocionales parte del término inteligencia emocional, concebido por Mayer y Salovey (1997), que identificaron las siguientes cuatro áreas de inteligencia emocional: (1) percepción, (2) expresión y facilitación, (3) comprensión y (4) manejo y regulación de las emociones. De esta forma, las habilidades socioemocionales podrían definirse como el conjunto de conocimientos, capacidades, actitudes y habilidades que quedan englobadas bajo las áreas de la inteligencia emocional previamente mencionadas.

A la hora de adquirir y mejorar las habilidades socioemocionales (SEC, por sus siglas en inglés), éstas se conciben como resultado de un correcto aprendizaje socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés) (Jennings & Greenberg, 2009). Así pues, de acuerdo al modelo de aprendizaje socioemocional, existen las siguientes cinco áreas sobre las cuales se puede trabajar para mejorar estas habilidades (Cefai et al., 2018; Dusenbury et al., 2015): (1) la autoconciencia como habilidad intrapersonal para reconocer las propias emociones, pensamientos, valores y cómo influyen en el comportamiento, así como evaluar las propias fortalezas y debilidades; (2) la autogestión como habilidad intrapersonal para regular las propias emociones, regular el estrés y automotivarse, (3) la sensibilidad social como habilidad interpersonal para tomar la perspectiva de otros y empatizar con ellos, también con personas de culturas y orígenes diversos; (4) las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes y, por último, (5) la toma de decisiones responsable y constructiva en base a normas éticas, sociales y cuestiones de seguridad.

Se ha demostrado que existen correlaciones significativas entre bienestar e inteligencia emocional, así como entre rendimiento académico y bienestar (Ferragut & Fierro, 2012). También se ha hallado una relación entre el funcionamiento emocional del estudiantado y los resultados académicos (Ordóñez et al., 2014). Relacionado con el aprendizaje socioemocional, Durlak et al. (2011), realizaron un metaanálisis de 213 programas escolares universales de aprendizaje socioemocional en los que participaron 270.034 alumnos desde preescolar hasta secundaria y hallaron que, en comparación con los controles, los participantes de los programas SEL mejoraron sus habilidades socioemocionales, actitudes, comportamiento y rendimiento académico.

Según el modelo de regulación de las emociones de Gross (2001), las emociones pueden regularse en cinco momentos diferentes en el proceso de generación de una emoción: (1) selección de la situación, (2) modificación de la situación, (3) cambiar el foco de atención, (4) reevaluar la situación a nivel cognitivo y (5) modulación de las respuestas experienciales, conductuales o fisiológicas. Según el modelo de regulación emocional de Gross y John (2003), tras la realización de distintos análisis factoriales, agruparon las estrategias de regulación emocional en dos grandes grupos: la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva. La reevaluación cognitiva correspondería a la cuarta etapa del modelo de Gross (2001) y está centrada en el antecedente de la emoción, mientras que la supresión expresiva podría emplearse tras la generación de la emoción en la última etapa, influyendo en la respuesta emocional (Gross, 2001). En estudios previos se ha observado que los individuos que emplean la estrategia de reevaluación cognitiva con mayor frecuencia experimentan más emociones positivas y demuestran un funcionamiento superior en relaciones interpersonales (Gross & John, 2003). Por otro lado, la supresión expresiva está relacionada con un menor alivio subjetivo respecto a las emociones negativas, teniendo costes a nivel cognitivo y fisiológico (Gross, 2002).

Más allá de las habilidades socioemocionales, existen otras variables que también están relacionadas con un buen rendimiento académico y el éxito en cualquier ámbito de desempeño. Una de ellas es la perseverancia en la consecución de los objetivos a largo plazo (*grit* en inglés), es decir, la capacidad de persistir en la consecución de unos objetivos específicos pese a las dificultades o imprevistos. Se ha observado que individuos con mayores puntuaciones en perseverancia fueron capaces de alcanzar niveles educativos superiores en comparación con aquellos individuos que puntuaban más bajo. Asimismo, Duckworth et al. (2007) hallaron que la perseverancia explicaba una mayor proporción de varianza en diferentes resultados de éxito, como la consecución de un mayor nivel educativo,

una nota media superior, entre otros, que otras variables de la personalidad, como la escrupulosidad.

Estas competencias se han estudiado en diferentes niveles de educación y también en diferentes ámbitos. Sin embargo, en los campos de la medicina y la psicología que es sobre lo que versa este estudio, el desarrollo de competencias socioemocionales es esencial para enseñarles a garantizar una atención integral y efectiva (Batt-Rawden et al., 2013). Estas competencias permiten al estudiantado de profesiones de la salud comprender las necesidades emocionales de sus pacientes, establecer una conexión empática que fomente la confianza y la colaboración, y comunicarse de manera clara y compasiva (Lingard et al., 2017). Además, les permite manejar el estrés inherente a sus roles, promoviendo así su bienestar personal y previniendo el agotamiento. La perseverancia, también una competencia socioemocional clave, además de afrontar los retos académicos asociados al propio desarrollo de los estudios, les permite afrontar desafíos con determinación y mantener un compromiso constante con la excelencia en el cuidado de sus pacientes (Pinzón et al., 2023). Por todo ello, el presente estudio tiene como objetivo analizar el impacto del uso de recursos socioemocionales en la regulación emocional y en la perseverancia en estudiantado universitario de carreras sanitarias como psicología y medicina. La hipótesis principal es que se espera encontrar diferencias significativas entre aquellas personas que realizan los recursos y aquellas que no lo realizan y además observando un incremento de la perseverancia y la regulación emocional a través del tiempo.

2. Metodología.

2.1. Participantes.

La muestra estuvo compuesta por un total de 245 estudiantes universitarios españoles de edades comprendidas entre 18 y 29 años ($M=20.63$; $DT=1.88$) siendo el 78% mujeres, el 21,6% hombres y 0,4% género no binario. El 71,40% estudiaban Psicología y el 28,60% Medicina. El 69% recibió alguno de los diferentes recursos digitales orientados a desarrollar sus habilidades socioemocionales. El 4,50% eran de primer curso, el 30,20% de segundo curso, el 13,10% del tercer curso, el 51,80% de cuarto curso y el 0,4% de último curso.

2.2. Variables e instrumentos.

Para evaluar, la regulación emocional se ha empleado la adaptación española del *Emotion Regulation Skills Questionnaire- ERQ* (Gross & John, 2003; Orozco-Vargas et al., 2021). Este cuestionario evalúa dos estrategias principales de regulación emocional: la reevaluación cognitiva y la supresión emocional. La primera de ellas

hace referencia a la estrategia de reinterpretar el significado de una situación para cambiar la respuesta emocional. La supresión se refiere a la inhibición o disminución de expresiones emocionales para evitar mostrarlas ante los demás. El ERQ consta de 10 ítems: 6 relacionados con la reevaluación cognitiva y 4 relacionados con la supresión emocional. El tipo de respuesta que deben indicar para cada uno de los ítems fue una respuesta de tipo Likert de 7 puntos que varía desde casi nunca hasta casi siempre. Estudios previos indican adecuadas propiedades psicométricas y en el caso de este estudio la fiabilidad fue de ,85 para supresión emocional y ,74 para la reevaluación cognitiva y una fiabilidad test-retest de $r=,77$ para supresión y $r=,57$ para reevaluación.

Para evaluar la perseverancia se utilizó la escala de perseverancia a través de la validación española de la escala *Grit* (Barriopedro et al., 2018; Duckworth et al., 2007). Este cuestionario es una herramienta que evalúa perseverancia, referida a la capacidad de mantener el esfuerzo el interés a lo largo del tiempo frente a retos y desafíos. La escala constó de 12 ítems y dos dimensiones (pasión y perseverancia). En el caso de este estudio se utilizó la dimensión perseverancia. El tipo de respuesta que debían indicar era siguiendo una escala Likert de 5 puntos que varió desde muy en desacuerdo hasta muy de acuerdo. Estudios previos indican adecuadas propiedades psicométricas y en el caso de este estudio la fiabilidad fue de ,68 para perseverancia y una fiabilidad test-retest de $r=,74$.

Además, se realizó un registro *ad hoc* de variables sociodemográficas como edad o género, y variables académicas como titulación, curso y realización de los recursos socioemocionales.

2.3. Procedimiento.

Se utilizó un diseño longitudinal de 2 momentos temporales (antes de la realización de los recursos socioemocionales = T1; después de la realización de los recursos emocionales= T2), con 2 meses entre evaluaciones. Todas las variables sociodemográficas y psicológicas se midieron en la primera y segundo momento temporal (T1 y T2).

En primer lugar, se contactó con estudiantado universitario de dos carreras universitarias: Grado en Psicología y Grado en Medicina. En primer lugar, se les solicitó que completaran una encuesta con las variables comentadas anteriormente, una vez completada la encuesta (PRE) se les fue dando acceso a diferentes recursos socioemocionales todos de manera online, semanal y escalonadamente. Así, se activaron un total de 3 recursos socioemocionales, el estudiantado podía seleccionar qué recursos realizar a lo largo de un mes, una vez finalizado este período se solicitaba la realización de nuevo de la encuesta (POST)

para analizar la posible existencia de cambio entre grupos y teniendo en cuenta el tiempo. Todo este estudio se desarrolló durante septiembre-diciembre del curso académico 2023-2024.

Los diferentes recursos socioemocionales consistieron en una plataforma tecnológica o *serious game* para la mejora de la regulación emocional desarrollado por el grupo EMINA de la Universidad de València. El segundo recurso era el seminario o curso sobre psicología positiva con el objetivo de mejorar el bienestar, esta herramienta ha sido elaborada por la Universidad de Greifswald. El último recurso socioemocional consistió en unas píldoras psicoeducativas, formados por pequeños vídeos en los que se trabajaban las cuatro competencias del modelo de Mayer y Salovey (1997) mediante una explicación breve de dichas competencias y la posterior realización de diferentes ejercicios para entrenarlas.

La presente investigación fue aprobada por la Comisión de Ética de la Universidad correspondiente y los datos se recogieron siguiendo las normas de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013). El método de muestreo fue no probabilístico por conveniencia. Todos los participantes fueron informados de la finalidad del estudio, de la confidencialidad de su participación voluntaria y del anonimato de sus respuestas. Los datos se recogieron a través de un cuestionario online en Limesurvey accesible desde cualquier dispositivo electrónico (smartphone, tablet, portátil, etc.). La evaluación en T1 y T2 duró aproximadamente 10 minutos cada una.

Los criterios de inclusión fueron: (1) edad entre 18 y 29 años; (2) respuestas completas en ambas evaluaciones T1 y T2; y (3) ser estudiante universitario cursando psicología y medicina. Además, se eliminaron del estudio los participantes que respondieron incorrectamente más del 25% de la Escala de Infrecuencia de Oviedo (Fonseca-Pedrero et al., 2010), que detecta las respuestas descuidadas.

2.4. Análisis estadísticos.

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos, es decir, medias, desviaciones típicas para caracterizar a los participantes en términos de titulación y grupo en T1 y T2. Posteriormente, se calcularon ANOVA de medidas repetidas (GLM) para las dos dimensiones de la regulación emocional y la perseverancia con el fin de analizar el efecto de las medidas longitudinales y la interacción con el tipo de grupo (control o experimental). Para ello, los participantes fueron asignados a categorías preestablecidas (control o experimental) en función del uso o no de los recursos socioemocionales.

Para analizar los resultados, se realizaron análisis descriptivos preliminares y análisis de varianza de medidas repetidas para evaluar los efectos principales y de interacción entre los dos grupos y el tiempo a través del programa estadístico SPSS 28.

3. Resultados.

La representación de las medias y desviaciones estándar de las medidas de las variables psicológicas en T1 y T2 para los 2 grupos (psicología y medicina) se presentan en la Tabla 1, calculando las diferencias en las puntuaciones de regulación emocional y perseverancia en los dos intervalos de evaluación (Tabla 1).

Titulación		Psicología				Medicina			
Grupo	Variables	Control (n=57)		Experimental (n=118)		Control (n=19)		Experimental (n=51)	
		T1 M	T2 M	T1 M	T2 M	T1 M	T2 M	T1 M	T2 M
		(DT)	(DT)	(DT)	(DT)	(DT)	(DT)	(DT)	(DT)
	Reevaluación cognitiva	30,93 (5,40)	29,46 (5,88)	29,98 (5,96)	30,20 (5,20)	30,47 (6,31)	29,63 (7,97)	29,64 (5,41)	30,98 (4,65)
	ANOVA								
	Tiempo	$F_{(1)} = 1,85$ $p = ,176$ $\eta^2 = 0,011$				$F_{(1)} = 0,01$ $p = ,852$ $\eta^2 = 0,001$			
	Interacción	$F_{(1)} = 3,95$ $p = ,048$ $\eta^2 = 0,024$				$F_{(1)} = 5,36$ $p = ,024$ $\eta^2 = 0,076$			
	Supresión emocional	13,41 (5,92)	13,82 (5,40)	12,54 (6,04)	12,01 (5,81)	14,84 (6,27)	16,17 (7,65)	15,35 (6,22)	14,10 (5,35)
	ANOVA								
	Tiempo	$F_{(1)} = 0,01$ $p = ,911$ $\eta^2 = 0,001$				$F_{(1)} = 0,035$ $p = ,852$ $\eta^2 = 0,001$			
	Interacción	$F_{(1)} = 2,80$ $p = ,096$ $\eta^2 = 0,016$				$F_{(1)} = 5,36$ $p = ,024$ $\eta^2 = 0,076$			
	Perseverancia	18,88 (2,82)	18,58 (3,06)	19,13 (2,93)	19,54 (2,81)	21,16 (3,08)	21,11 (2,73)	20,39 (2,97)	20,31 (2,50)
	ANOVA								
	Tiempo	$F_{(1)} = 0,108$ $p = ,743$ $\eta^2 = 0,001$				$F_{(1)} = 0,063$ $p = ,803$ $\eta^2 = 0,001$			
	Interacción	$F_{(1)} = 4,02$ $p = ,047$ $\eta^2 = 0,023$				$F_{(1)} = 0,002$ $p = ,961$ $\eta^2 = 0,001$			

Tabla 1. Estadísticos descriptivos, análisis de varianza para regulación emocional y perseverancia. M = Media. DT = Desviación típica. F = F ratio. p = probabilidad. T1 = primera evaluación. T2 = Segunda evaluación

De esta manera, en la reevaluación cognitiva, los resultados del ANOVA de medidas repetidas para el estudiantado de psicología indicaron efectos de interacción significativos entre las dos evaluaciones temporales (T1 y T2) y el grupo que recibió los recursos de aquellos que no lo recibieron ($F(1) = 3,95, p = ,048, \eta^2 = 0,024$). El gráfico de la Figura 1 muestra valores significativamente más bajos en T1 para el estudiantado del grupo experimental en comparación con el grupo control. Sin embargo, al realizar los diferentes recursos socioemocionales (T2), el grupo experimental incrementó su reevaluación cognitiva, mientras que el grupo control la redujo. En el caso del estudiantado de medicina, los resultados del ANOVA de medidas repetidas indicaron efectos de interacción marginalmente significativos entre las dos evaluaciones temporales (T1 y T2) y el grupo que recibió los recursos de aquellos que no lo recibieron ($F(1) = 3,52, p = ,066, \eta^2 = 0,060$). A pesar de que los efectos de la interacción no fueron significativos, el gráfico de la Figura 2 muestra valores significativamente más bajos en T1 para el estudiantado del grupo experimental en comparación con el grupo control. Sin embargo, de nuevo, al realizar los diferentes recursos socioemocionales (T2), el grupo experimental incrementó su reevaluación cognitiva, mientras que el grupo control la redujo.

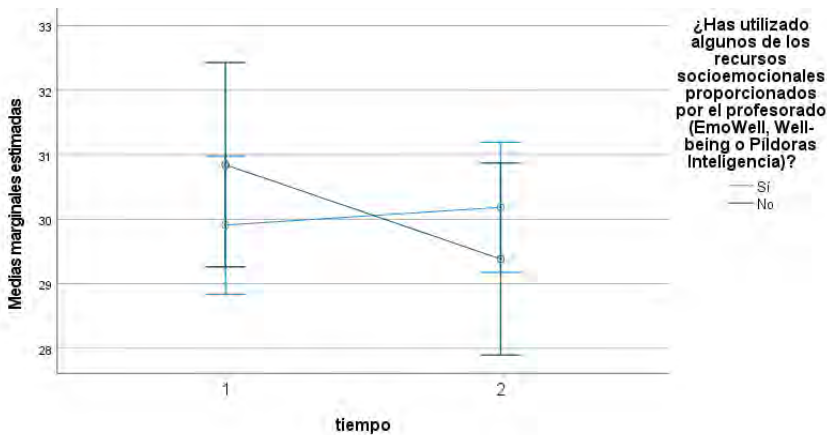


Figura 1. Medias y sus intervalos de confianza (95%) de las medidas longitudinales (T1 y T2) de la variable reevaluación cognitiva y la interacción con el grupo (control o experimental) para el estudiantado de psicología.

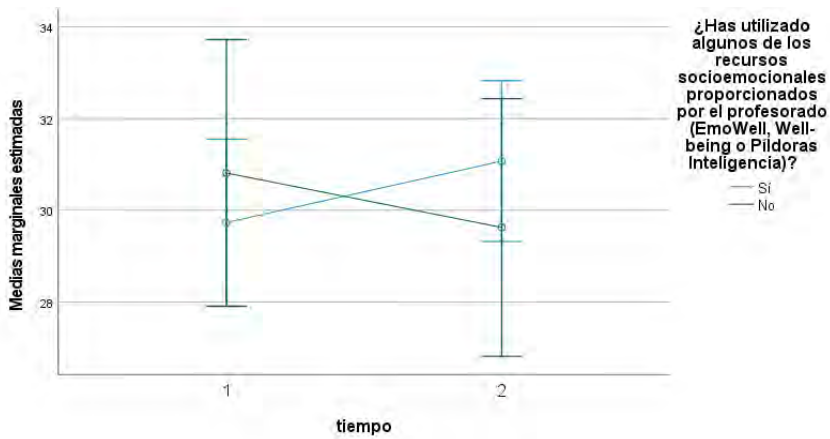


Figura 2. Medias y sus intervalos de confianza (95%) de las medidas longitudinales (T1 y T2) de la variable reevaluación cognitiva y la interacción con el grupo (control o experimental) para el estudiantado de medicina.

En segundo lugar, se realizó el análisis para la variable supresión emocional. Los resultados del ANOVA de medidas repetidas para el estudiantado de psicología no indicaron efectos de interacción significativos entre las dos evaluaciones temporales (T1 y T2) y el grupo que recibió los recursos de aquellos que no lo recibieron ($F(1) = 2,80$, $p = ,096$, $\eta^2 = 0,016$). El gráfico de la Figura 3 se puede observar la no significación de la interacción. En el caso del estudiantado de medicina, los resultados del ANOVA de medidas repetidas indicaron efectos de interacción significativos entre las dos evaluaciones temporales (T1 y T2) y el grupo que recibió los recursos de aquellos que no lo recibieron ($F(1) = 5,36$, $p = ,024$, $\eta^2 = 0,076$). El gráfico de la Figura 4 muestra valores significativamente similares en T1 para el estudiantado del grupo experimental y el grupo control. Sin embargo, al realizar los diferentes recursos socioemocionales (T2), el grupo experimental redujo su supresión emocional, mientras que el grupo control la incrementó.

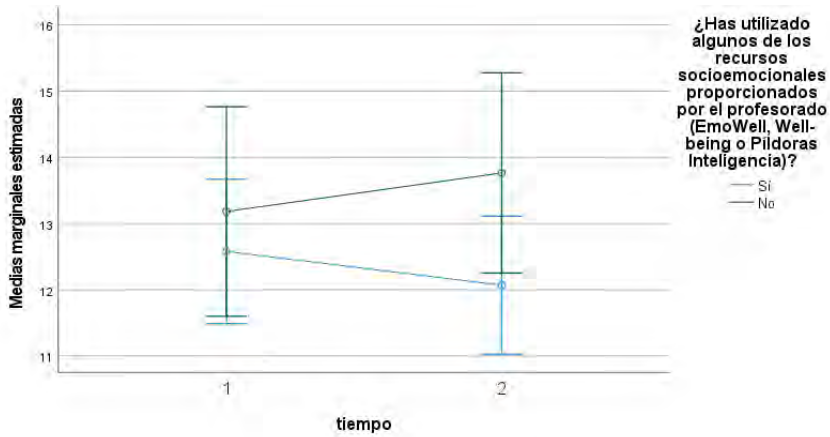


Figura 3. Medias y sus intervalos de confianza (95%) de las medidas longitudinales (T1 y T2) de la variable supresión emocional y la interacción con el grupo (control o experimental) para el estudiantado de psicología.

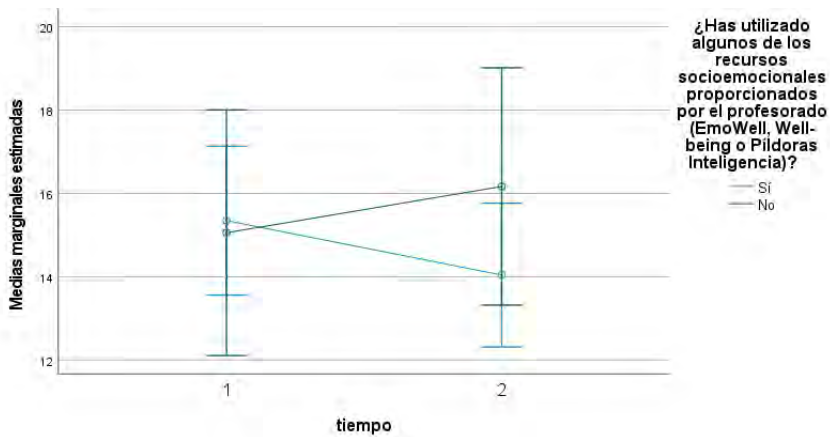


Figura 4. Medias y sus intervalos de confianza (95%) de las medidas longitudinales (T1 y T2) de la variable supresión emocional y la interacción con el grupo (control o experimental) para el estudiantado de medicina.

Por último, al analizar la perseverancia, los resultados del ANOVA de medidas repetidas para el estudiantado de psicología indicaron efectos de interacción significativos entre las dos evaluaciones temporales (T1 y T2) y el grupo que recibió los recursos de aquellos que no lo recibieron ($F(1) = 4,02$, $p = ,047$, $\eta^2 = 0,023$). El gráfico de la Figura 5 muestra valores significativamente similares en T1 para el estudiantado del grupo experimental y el grupo control. Sin embargo, al realizar los diferentes recursos socioemocionales (T2), el grupo experimental incrementó sus niveles de perseverancia, mientras que el grupo control la redujo.

En el caso del estudiantado de medicina, los resultados del ANOVA de medidas repetidas indicaron la no existencia de efectos de interacción significativos entre las dos evaluaciones temporales (T1 y T2) y el grupo que recibió los recursos de aquellos que no lo recibieron ($F(1) = 0,005, p = ,961, \eta^2 = 0,001$). En el gráfico de la Figura 6 se puede observar la no significación de la interacción.

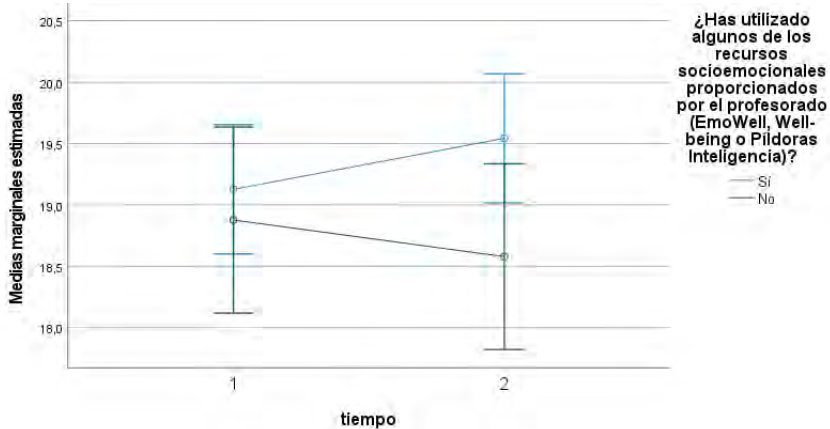


Figura 5. Medias y sus intervalos de confianza (95%) de las medidas longitudinales (T1 y T2) de la variable perseverancia y la interacción con el grupo (control o experimental) para el estudiantado de psicología.

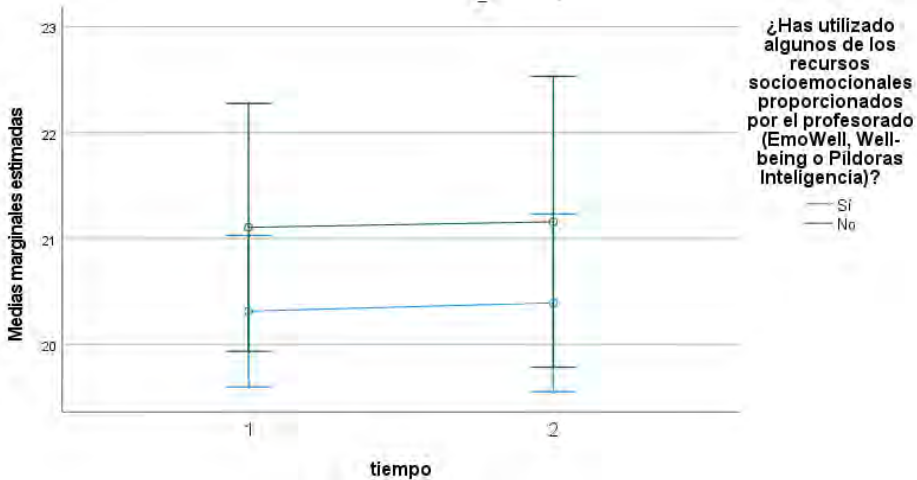


Figura 6. Medias y sus intervalos de confianza (95%) de las medidas longitudinales (T1 y T2) de la variable perseverancia y la interacción con el grupo (control o experimental) para el estudiantado de medicina.

4. Discusión.

El objetivo del presente estudio era analizar el impacto del uso de recursos socioemocionales en la regulación emocional y en la perseverancia en estudiantado universitario de carreras sanitarias, como psicología y medicina. La hipótesis principal es que se esperaba encontrar diferencias significativas entre aquel estudiantado que realizó los recursos y aquel que no, observando un incremento de la perseverancia y la reevaluación cognitiva y una disminución de la supresión expresiva a través del tiempo en aquel estudiantado que hubiese utilizado los recursos socioemocionales. Los resultados obtenidos en el estudio revelan diferencias significativas en la reevaluación cognitiva, la supresión expresiva y la perseverancia en función de la titulación, considerando el uso de intervenciones previamente mencionadas.

Así pues, entre el estudiantado de psicología, es posible observar, que las intervenciones llevadas a cabo tuvieron un impacto positivo en éste, ya que las puntuaciones en reevaluación cognitiva y perseverancia aumentaron significativamente en el grupo experimental, mientras que en el grupo control se redujeron. No obstante, no se encontraron cambios en la supresión emocional en ninguno de los grupos. Como se ha comentado previamente, la reevaluación cognitiva se halla asociada a emociones positivas, mientras que la supresión expresiva está relacionada con un deterioro de las funciones cognitivas y una mayor activación cardiovascular (Gross & John, 2003; Richards & Gross, 1999). Por lo que, el aumento de puntuación en reevaluación cognitiva puede valorarse positivamente. Por otro lado, el aumento de puntuación en perseverancia tras las diferentes intervenciones es también valioso, ya que esta variable se encuentra asociada a otras variables relacionadas con el éxito académico y/o laboral, llegando incluso a ser más predictiva que otras de personalidad que se han estudiado durante años y que la inteligencia medida a través del coeficiente intelectual (Duckworth & Seligman, 2005; Duckworth et al., 2007).

En cuanto al estudiantado de medicina, podemos observar que el grupo experimental incrementó sus puntuaciones en reevaluación cognitiva, mientras que el grupo control las redujo, aunque estas diferencias no fueron significativas. Respecto a la supresión expresiva, tanto el grupo experimental, como el grupo control partían de puntuaciones similares. No obstante, tras la realización de los diferentes recursos socioemocionales, se encontraron diferencias significativas, constatando una reducción de la supresión en el grupo experimental y un incremento en el grupo control. En el caso de la perseverancia, no se hallaron diferencias significativas en esta variable. Cabe destacar que el estudiantado de medicina partía de una mayor puntuación en perseverancia en comparación al

estudiantado de psicología, por lo que, el impacto de la intervención puede no haber sido tan notable. Además, puede que existan otras variables contaminadoras que no hayan sido identificadas. En resumen, las intervenciones tuvieron un impacto positivo en el estudiantado de psicología a través del incremento de la reevaluación cognitiva y la perseverancia y en el estudiantado de medicina mediante la disminución de la supresión expresiva.

A pesar de las contribuciones del estudio, no está exento de limitaciones. Entre las limitaciones del estudio, cabe destacar que la muestra se ha realizado por conveniencia y son todos de la misma Universidad, por lo que sería necesario ampliar la muestra a otras regiones y titulaciones para analizar las diferencias entre ellas. Por otro lado, se ha analizado el impacto conjunto de tres recursos socioemocionales de intervención diferentes, así como que no ha habido aleatorización de los grupos, ya que fueron el propio estudiantado el que decidió si emplear los recursos o no. Todas estas limitaciones se tendrán en cuenta en futuros estudios.

No obstante, cabe destacar como fortaleza que se ha podido observar que el trabajo en habilidades socioemocionales puede tener un impacto en las estrategias de regulación emocional que se emplean, al aumentar y/o disminuir el uso de estas. También podemos remarcar que el trabajo en estas habilidades pueda tener una influencia en la perseverancia, lo cual sería de gran relevancia, puesto que al trabajar con habilidades socioemocionales e incrementar la perseverancia se estaría favoreciendo que dicho alumnado obtenga mejores resultados a nivel personal, académico y profesional.

Estos hallazgos sugieren que la inclusión de programas de desarrollo socioemocional en el currículo universitario podría ser beneficioso para el estudiantado, preparándolo de manera más efectiva para enfrentar los desafíos académicos y profesionales que encontrarán en su vida profesional. Además, enfocarse en mejorar estas habilidades podría contribuir a la salud mental y el bienestar general del estudiantado, lo que a su vez podría tener un impacto positivo en su desempeño académico y en su futuro profesional. Por lo tanto, se recomienda a las instituciones educativas y a los profesionales de la salud que consideren la integración de programas estructurados de desarrollo socioemocional en el plan de estudios, así como la promoción de estrategias de apoyo para fortalecer estas habilidades entre los estudiantes. Al hacerlo, se puede fomentar un entorno universitario más saludable y preparar a los futuros profesionales de la salud para enfrentar los desafíos emocionales y académicos

de manera más efectiva, lo que podría tener beneficios a largo plazo tanto para el estudiantado como para la sociedad en general.

Referencias bibliográficas.

- Aranda Romo, M. G., & Caldera Montes, J. F. (2008). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Revista Educ@Rnos*, 8(31), 41 – 66.
- Barriopedro, M. I., Quintana, I., & Ruiz Pérez, L. M. (2018). La perseverancia y pasión en la consecución de objetivos: Validación Española de la escala Grit de Duckworth. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 14(54), 297-308.
- Batt-Rawden, S. A., Chisolm, M. S., Anton, B., & Flickinger, T. E. (2013). Teaching empathy to medical students: an updated, systematic review. *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*, 88(8), 1171–1177. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318299f3e3>
- Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni, V, Downes, P. (2018). Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence. *Publications Office of the European Union*. <https://doi.org/10.2766/664439>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6), 1087-1101.
- Duckworth, A. L., Seligman, M. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405 – 432
- Dusenbury, L., Calin, S., Domitrovich, C., & Weissberg, R. P. (2014). What Does Evidence-Based Instruction in Social and Emotional Learning Actually Look Like in Practice? A Brief on Findings from CASEL's Program Reviews. *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*.

- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Fonseca-Pedrero, E., Wells, C., Paino, M., Lemos-Giráldez, S., Villazón-García, Ú., Sierra, S., González, M. P. G.-P., Bobes, J., & Muñiz, J. (2010). Measurement Invariance of the Reynolds Depression Adolescent Scale across Gender and Age. *International Journal of Testing*, 10(2), 133–148.
<https://doi.org/10.1080/15305050903580822>
- Gross, J. J. (2001). Emotion Regulation in Adulthood: Timing Is Everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214-219.
<https://doi.org/10.1111/1467-8721.00152>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281–291.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J., & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
<https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Lingard, L., Sue-Chue-Lam, C., Tait, G. R., Bates, J., Shadd, J., Schulz, V., & Heart Failure/Palliative Care Teamwork Research Group (2017). Pulling together and pulling apart: influences of convergence and divergence on distributed healthcare teams. *Advances in health sciences education: theory and practice*, 22(5), 1085–1099. <https://doi.org/10.1007/s10459-016-9741-2>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 4 –30). Basic Books.
- Ordóñez López, A., González Barrón, R., Montoya Castilla, I., & Schoeps, K. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo y rendimiento académico.

- Orozco-Vargas, A. E., García-López, G. I., Aguilera-Reyes, U., & Venebra-Muñoz, A. (2021). Versión en Español del Emotion Regulation Skills Questionnaire: Análisis de su Fiabilidad y Validez. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 61(4), 189-203. <https://doi.org/10.21865/ridep61.4.13>
- Pinzón, M. A. V., & Guarnizo, J. A. P. (2023). Variables predictoras del logro académico en estudiantes de psicología en educación a distancia: Academic achievement in psychology students in Distance Education. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 21(59), 53-80.
- Richards, J. M., & Gross, J. J. (1999). Composure at Any Cost? The Cognitive Consequences of Emotion Suppression. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 25(8), 1033-1044. <https://doi.org/10.1177/01461672992511010>

Inclusión y formación inicial del profesorado de educación infantil

Patricia Carmona Sáez. Universidad Internacional de la Rioja

1. Introducción.

Considerando que los agentes implicados en la educación son la familia, la escuela y la comunidad, y que para que esta sea efectiva necesitamos la promoción de la escuela inclusiva es interesante realizar un análisis de la formación de aquellos agentes que llevan a cabo la educación en los centros escolares. Como medio para reducir la exclusión se puede utilizar la educación inclusiva. Ante la diversidad de alumnado que se encuentra en las aulas en la actualidad es importante que el profesorado que tiene que trabajar con ellos en las aulas cuente con recursos y formación específica para dar la respuesta necesaria a las necesidades concretas que presentan cada uno. La formación específica en materia de atención a la diversidad que reciba el futuro profesorado en su formación inicial es esencial para tener recursos efectivos que le ayuden a realizar una la inclusión del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) real y efectiva. Como exponen Perlado et al. (2019) la formación que recibe el profesorado durante sus años universitarios debería proporcionarles una preparación inicial en estrategias metodológicas y acciones didácticas que sean inclusivas. Como apuntan Maquilón et al. (2010) y Carmona-Sáez et al. (2021) el docente debe haber adquirido conocimientos suficientes en su formación inicial sobre el potencial que tienen sus alumnos y herramientas que le ayuden a facilitarles a aquellos que presentan NEAE una formación significativa que les ayuden a adquirir competencias que enriquezcan su desarrollo.

Como apunta Ramón-Pérez (2021) en su estudio, la formación ofrecida por parte la Universidad de Murcia en relación a contenidos que tienen que ver directamente con la atención a la diversidad al alumnado que presenta NEAE puede ser insuficiente, remarcando esta insuficiencia en la formación del profesorado de secundaria. La formación para atender al alumnado con NEAE se deja, en la mayoría de los casos, a la formación permanente que realiza el docente una vez se encuentra realizando su tarea profesional en el centro educativo.

Además, Llorent García et al (2012) ya remarcaban que existía un descontento del profesorado por la formación que se recibía en materia de NEAE, dado que en su opinión era escasa y les aportaba pocos recursos reales que pudiesen utilizar en

las aulas con su alumnado. Además, remarcaban que en la mayoría de las ocasiones la formación continua que se les ofrece en relación a como trabajar con el alumnado que presenta NEAE es teórica en exceso y no les aporta gran información relevante.

2. Método.

La presente investigación se ha realizado mediante un diseño cuantitativo, no experimental, exploratorio y de carácter evaluativo para conocer la realidad existente en un momento determinado de forma objetiva y comprobable. En el presente trabajo se realiza una descripción sistemática de hechos y características de una población. El diseño de la investigación es transversal, se comprueba la relación entre variables en un momento determinado. La recogida de información se realizó mediante técnicas de encuesta, utilizando un instrumento diseñado para recabar dicha información. Los rangos de variabilidad son cuatro y oscilan entre la opción 1 que se corresponde con Muy en desacuerdo, el 2 con Poco de acuerdo, el 3 con Bastante de acuerdo y el 4 con Totalmente de acuerdo. Además, también se ha tenido en cuenta si eran estudiantes o egresados de las titulaciones Grado de Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y del Máster de Formación del Profesorado.

El muestreo es aleatorio y estratificado, por título que cursa y curso en el que está matriculado con más créditos; se invitó a participar en la investigación a toda la población matriculada en los Grados de Infantil y Primaria y a la población matriculada en el Máster de Formación del Profesorado, además también se invitó a participar a los egresados de los tres títulos. Dicha encuesta se ha facilitado a los participantes durante los cursos 2021/2022, 2022/2023, y 2023/2024. Tras el proceso de recogida y depuración de los datos se obtuvo una muestra real o productora de datos de 281 informantes de los cuales 52 pertenecen al título de Grado de Educación Infantil.

Propósito y Objetivos.

El propósito de esta investigación es la de observar si existen diferencias de opinión de los estudiantes y egresados del Grado de Educación Infantil durante los cursos académicos 2021/2022, 2022/2023, y 2023/2024 de la Universidad de Murcia en cuanto a la formación inicial y como utilizarla para dar respuesta a los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en las aulas.

3. Resultados.

Los resultados se han obtenido usando el paquete estadístico SPSS v.24. Se han aplicado, teniendo en cuenta las características psicométricas de los datos, técnicas de contraste no paramétrico (U Mann Whitney).

A continuación, se exponen los resultados obtenidos al analizar los datos para dar respuesta a los objetivos propuestos.

En primer lugar, se describen en la Tabla 1 los resultados referidos a la opinión de los estudiantes y egresados del Grado de Educación Infantil durante los cursos académicos 2021/2022, 2022/2023, y 2023/2024 de la Universidad de Murcia en cuanto a la formación inicial.

Educación infantil		
	Media	Desviación Típica
El centro educativo debe atender por igual a todo el alumnado	3.56	.752
El centro educativo debe facilitar herramientas a los docentes para realizar una buena atención a la diversidad	4.00	.000
La dirección del centro se debe implicar en los procesos necesarios para llevar a cabo la atención a la diversidad	3.94	.235
Los docentes del centro se deben implicar en los procesos necesarios para llevar a cabo la atención a la diversidad	3.92	.269
Las familias del alumnado se deben implicar en los procesos necesarios para llevar a cabo la atención a la diversidad	3.81	.445
El docente debe tener presente la atención a la diversidad en todo momento	3.73	.528
El docente debe realizar formación continua en atención a la diversidad	3.69	.466
Las familias han de conocer las adaptaciones que se realicen para lograr la atención a la diversidad	3.75	.480
Conseguir que la atención a la diversidad sea real es muy fácil	2.50	1.038
Conseguir la integración en el currículum de adaptaciones para apoyar al alumnado con NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo) es sencillo	2.54	1.056
Si se realiza la atención a la diversidad de forma adecuada mejora la convivencia en el aula	3.90	.298
Si se consensua con las familias como se realiza la atención a la diversidad mejora la convivencia en el centro	3.63	.561
Es necesario que el centro disponga de aulas específicas para atender al alumnado con NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo)	3.17	.879
Es necesario que el centro disponga de docentes especializados para atender al alumnado con NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo)	3.75	.437
Es mejor que los docentes de apoyo estén el aula ordinaria	3.25	.813

La participación activa de las familias influye en la mejora de la atención a la diversidad	3.79	.457
Trabajar con alumnado con NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo) en el aula ordinaria requiere de un esfuerzo añadido por el docente	3.15	.724
Es necesario contar con un departamento de orientación para lograr una buena adaptación curricular	3.71	.637
El apoyo de un orientador es fundamental para realizar una atención a la diversidad efectiva	3.65	.480
El apoyo de un orientador es fundamental para realizar una atención a la diversidad de calidad	3.54	.609
Todos los docentes se deben implicar en la atención a la diversidad	3.75	.556
Las adaptaciones necesarias para atender al alumnado con NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo) se han de realizar en todas las áreas curriculares	3.33	.879
La atención a la diversidad ha de ser transversal	3.50	.700
El alumnado con NEE (necesidades educativas especiales) deberían tener aula propia	2.40	1.192
El alumnado de integración tardía debería tener horas de apoyo fuera del aula ordinaria	3.02	.804
El alumnado con altas capacidades necesita atención a la diversidad y adaptación curricular	3.40	.748
El alumnado con dificultades específicas de aprendizaje debería estar en un aula especial	2.38	1.069
Los docentes se han de preocupar que todo el alumnado logre su inclusión en el aula	3.85	.364
El grado o máster que estoy cursando me está ayudando a adquirir los conocimientos necesarios para realizar una atención a la diversidad efectiva	2.87	.950
Cuando termine mis estudios habré adquirido conocimientos suficientes sobre atención a la diversidad	2.69	.919
Durante mis estudios he recibido formación específica en materia de atención a la diversidad	2.81	.817
Cuando sea docente necesitaré realizar formación complementaria sobre atención a la diversidad	3.52	.727
Sería necesario que hubiese más asignaturas específicas sobre atención a la diversidad	3.58	.696
Las asignaturas específicas sobre atención a la diversidad cuentan con casos prácticos que ayudan a mejorar mis conocimientos	2.98	.804
Para lograr una atención a la diversidad de calidad se debe tener experiencia previa	2.90	.846
La formación de los futuros docentes en atención a la diversidad es necesaria	3.85	.364
Si la atención a la diversidad funciona es porque se tienen recursos para llevarla a cabo	3.23	.731
Para que la atención a la diversidad funcione la ratio debe ser baja	2.73	.952

Todos los docentes del centro deberían estar formados en atención a la diversidad	3.77	.546
La coordinación entre docentes es importante para una buena atención a la diversidad	3.85	.364
La formación en evaluación que he recibido es adecuada y puedo adaptarla para atender a la diversidad	2.85	.894
La formación en selección y diseño de actividades que he recibido es apropiada y puedo adaptarla para atender a la diversidad	2.77	.921
La formación en diseño y selección de objetivos y competencias que he recibido es adecuada y puedo adaptarla para atender a la diversidad	2.73	.888
La formación en metodología que he recibido es apropiada y puedo adaptarla para atender a la diversidad	2.83	.810

Tabla 1. Formación inicial. Medias y Desviaciones típicas para los estudiantes y egresados del Grado de Educación Infantil. Fuente elaboración propia.

Al observar las respuestas vemos que los estudiantes y egresados del Grado en Educación Infantil que han participado consideran que “El centro educativo debe facilitar herramientas a los docentes para realizar una buena atención a la diversidad” (4.00); exponen que “La dirección del centro se debe implicar en los procesos necesarios para llevar a cabo la atención a la diversidad” (3.94) y que “Los docentes del centro se deben implicar en los procesos necesarios para llevar a cabo la atención a la diversidad” (3.92), además manifiestan que “Si se realiza la atención a la diversidad de forma adecuada mejora la convivencia en el aula” (3.90).

Añadido a lo anterior se puede añadir que los estudiantes y egresados que han participado discurren no estar de acuerdo con que “Conseguir que la atención a la diversidad sea real es muy fácil” (2.50), también exponen no estar de acuerdo con que “Conseguir la integración en el currículum de adaptaciones para apoyar al alumnado con NEAE” (2.54), ni con que “El alumnado con NEE (necesidades educativas especiales) debería tener aula propia” (2.40), además manifiestan estar en desacuerdo con que “El alumnado con dificultades específicas de aprendizaje deberían estar en un aula especial” (2.38)

En la Tabla 2 se examinan las diferencias estadísticamente significativas en la percepción sobre la opinión sobre la inclusión de los alumnos con NEAE en las aulas y cómo utilizar la formación inicial en la respuesta a las necesidades de los alumnos en las aulas presentadas la Tabla 2, según el año en que se esté cursando el Grado en Educación Infantil.

Ítems	Año	Rango promedio	U Mann-Whitney	Significación asintótica
Conseguir que la atención a la diversidad sea real es muy fácil	2021-2022	19.26	27.500	.035
	2023-2024	31.63		
Si se realiza la atención a la diversidad de forma adecuada mejora la convivencia en el aula	2021-2022	26.33	150.000	.003
	2022-2023	19.00		
Es necesario que el centro disponga de aulas específicas para atender al alumnado con NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo)	2021-2022	19.17	24.000	.020
	2023-2024	32.50		
El alumnado con NEE (necesidades educativas especiales) deberían tener aula propia	2021-2022	19.19	25.000	.028
	2023-2024	32.25		
El alumnado de integración tardía debería tener horas de apoyo fuera del aula ordinaria	2021-2022	19.40	32.5000	.050
	2023-2024	30.38		
El alumnado con altas capacidades necesita atención a la diversidad y adaptación curricular	2021-2022	26.81	133.000	.028
	2022-2023	17.58		
El grado o máster que estoy cursando me está ayudando a adquirir los conocimientos necesarios para realizar una atención a la diversidad efectiva	2021-2022	19.19	25.000	.026
	2023-2024	32.25		
Cuando termine mis estudios habré adquirido conocimientos suficientes sobre atención a la diversidad	2021-2022	21.50	108.000	.007
	2022-2023	33.52		
	2021-2022	19.17	24.000	.022
	2023-2024	32.50		
Durante mis estudios he recibido formación específica en materia de atención a la diversidad	2021-2022	22.04	127.500	.024
	2022-2023	31.88		
Las asignaturas específicas sobre atención a la diversidad cuentan con casos prácticos que ayudan a mejorar mis conocimientos	2021-2022	21.82	119.500	.014
	2022-2023	32.54		
Para lograr una atención a la diversidad de calidad se debe tener experiencia previa	2021-2022	22.35	138.500	.047
	2022-2023	30.96		
	2021-2022	19.10	21.500	.015
	2023-2024	33.13		
La formación en evaluación que he recibido es adecuada y	2021-2022	21.86	121.000	.013
	2022-2023	32.42		
	2021-2022	19.39	32.000	.047

puedo adaptarla para atender a la diversidad	2023-2024	30.50		
La formación en selección y diseño de actividades que he recibido es apropiada y puedo adaptarla para atender a la diversidad	2021-2022	22.17	132.000	.035
	2022-2023	31.50		
	2021-2022	19.31	29.000	.041
2023-2024	31.25			
La formación en diseño y selección de objetivos y competencias que he recibido es adecuada y puedo adaptarla para atender a la diversidad	2021-2022	19.22	26.000	.026
	2023-2024	32.00		
La formación en metodología que he recibido es apropiada y puedo adaptarla para atender a la diversidad	2021-2022	19.28	28.000	.030
	2023-2024	31.50		

Tabla 2. U Mann Whitney. Diferencias de opinión según año, sobre la inclusión de los alumnos con NEAE y cómo utilizar la formación inicial. Fuente elaboración propia.

Destacar que no se encontraron diferencias significativas en ninguna respuesta entre los estudiantes y egresados de los cursos 2022-2023 y 2023-2024.

Como se puede observar en la Tabla 2, cuando aplicamos la prueba U Mann Whitney en relación a las respuestas del cuestionario en función de la variable año, en cuanto al ítem “Conseguir que la atención a la diversidad sea real es muy fácil” aparecen diferencias estadísticamente significativas a favor de estudiantes y egresados del curso 2023-2024 respecto de los estudiantes y egresados del curso 2021-2022. Por lo que podemos considerar que los estudiantes y egresados del curso 2023-2024 consideran que conseguir que la atención a la diversidad sea real es muy fácil, mientras los estudiantes y egresados del curso 2021-2022 no lo consideraban tan fácil.

En cuanto al ítem “Si se realiza la atención a la diversidad de forma adecuada mejora la convivencia en el aula” aparecen diferencias estadísticamente significativas a favor de estudiantes y egresados del curso 2021-2022 respecto de los estudiantes y egresados del curso 2022-2023. Por lo que podemos exponer que los estudiantes y egresados del curso 2021-2022 piensan que realizar la atención a la diversidad de forma adecuada mejora la convivencia en el aula, mientras los estudiantes y egresados del curso 2022-2023 no consideran que mejore la convivencia en el aula.

En los ítems “Es necesario que el centro disponga de aulas específicas para atender al alumnado con NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo)”; “El

alumnado con NEE (necesidades educativas especiales) deberían tener aula propia"; "El alumnado de integración tardía deberían tener horas de apoyo fuera del aula ordinaria" aparecen diferencias estadísticamente significativas a favor de estudiantes y egresados del curso 2021-2022 respecto de los estudiantes y del curso 2023-2024. Se podría considerar que los estudiantes y egresados del curso 2021-2022 creen es necesario que el centro disponga de aulas específicas para atender al alumnado con NEAE y por tanto que los alumnos que presente NEE tengan aula propia, que los alumnos de integración tardía salgan del aula ordinaria, mientras que los estudiantes y egresados del curso 2023-2024 no lo consideran necesario.

En cuanto al Ítem "El alumnado con altas capacidades necesitan atención a la diversidad y adaptación curricular" aparecen diferencias estadísticamente significativas a favor de estudiantes y egresados del curso 2021-2022 respecto de los estudiantes y del curso 2022-2023. Por lo que podemos exponer que los estudiantes y egresados del curso 2021-2022 piensan que el alumnado con altas capacidades necesita atención a la diversidad y adaptación curricular, mientras los estudiantes y egresados del curso 2021-2022 no lo consideran necesario.

Al observar los Ítems "El grado o máster que estoy cursando me está ayudando a adquirir los conocimientos necesarios para realizar una atención a la diversidad efectiva"; "Cuando termine mis estudios habré adquirido conocimientos suficientes sobre atención a la diversidad"; "Durante mis estudios he recibido formación específica en materia de atención a la diversidad"; y "Las asignaturas específicas sobre atención a la diversidad cuentan con casos prácticos que ayudan a mejorar mis conocimientos" aparecen diferencias estadísticamente significativas a favor de estudiantes y egresados de los cursos 2022-2023 y 2023-2024 respecto a lo que piensan los estudiantes y egresados del curso 2021-2022. Lo que nos hace considerar que los estudiantes y egresados de los estudiantes y egresados del curso 2021-2022 no consideran que durante su formación universitaria estén o hayan recibido la formación necesaria en atención a la diversidad, mientras los estudiantes y egresados de los cursos 2022-2023 y 2023-2024 si lo hacen.

En el Ítem "Para lograr una atención a la diversidad de calidad se debe tener experiencia previa" aparecen diferencias estadísticamente significativas a favor de estudiantes y egresados de los cursos 2022-2023 y 2023-2024 respecto de los estudiantes y egresados del curso 2021-2022. Por lo que podemos exponer que los estudiantes y egresados de los cursos 2022-2023 y 2023-2024 piensan que es

necesario tener experiencia previa para lograr una atención a la diversidad de calidad, mientras los estudiantes y egresados del curso 2021-2022 no lo piensan.

Si observamos los Ítems “La formación en evaluación que he recibido es adecuada y puedo adaptarla para atender a la diversidad”, “La formación en selección y diseño de actividades que he recibido es apropiada y puedo adaptarla para atender a la diversidad”, “La formación en diseño y selección de objetivos y competencias que he recibido es adecuada y puedo adaptarla para atender a la diversidad” y “La formación en metodología que he recibido es apropiada y puedo adaptarla para atender a la diversidad” aparecen diferencias estadísticamente significativas a favor de estudiantes y egresados de los cursos 2022-2023 y 2023-2024 respecto de los estudiantes y egresados del curso 2021-2022. Por lo que podemos considerar que estudiantes y egresados de los cursos 2022-2023 y 2023-2024 consideran que la formación en evaluación, selección y diseño de actividades, diseño y selección de objetivos y competencias y en metodología que están recibiendo durante su formación universitaria es adecuada y apropiada y pueden adaptarla para atender a la diversidad mientras los estudiantes y egresados del curso 2021-2022 no lo consideran del mismo modo.

4. Discusión y Conclusión.

Los futuros docentes deberían recibir una formación inicial que les dé una base y una preparación previa para el uso de herramientas metodológicas y didácticas para la inclusión real del alumnado en el aula y por ello estamos de acuerdo con la aportación de Perlado et al. (2019). En esta línea y como apuntan Maquilón et al. (2010) y Carmona-Sáez et al. (2021) los futuros maestros de educación infantil consideran que la formación que reciben durante sus estudios universitarios sobre la inclusión de los alumnos que presentan NEAE es importante y que esta formación sea completa les puede dar herramientas necesarias para que dicha inclusión sea real. Los participantes de los últimos años no parecen estar de acuerdo con el apunte de Ramón-Pérez (2021) sobre la insuficiente formación que se ofrece la formación del futuro profesorado respecto a la atención a la diversidad al alumnado que presenta NEAE ya que ellos consideran que están o han recibido la formación necesaria en atención a la diversidad durante su formación

Los participantes de este estudio, tanto estudiantes como egresados de los últimos años opinan que una forma de mejorar la convivencia en el aula es mediante una atención a la diversidad adecuada. Además, no consideran que

sean necesarias las aulas específicas, ni que los alumnos que presentan NEAE tengan que salir del aula de referencia.

Tras lo dicho anteriormente podemos concluir que los participantes consideran que la atención a la diversidad mejora la convivencia, que no es necesario que ningún alumno abandone el aula de referencia en ningún momento para recibir atención personalizada y que cada vez se ofrece en mayor medida desde el Grado de Educación Infantil formación que les ayuda a adquirir los conocimientos necesarios para dar respuesta a las diferentes necesidades que presente el alumnado.

Referencias bibliográficas.

Carmona Sáez, P., Parra, J. y Gomariz, M. Á. (2021). Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: un estudio en un contexto multicultural. *RIE: revista de investigación educativa*, 39(1), 49-69.

Llorent García, Vicente Jesús y López Azuaga, Rafael (2012). Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *REIFOP*, 15 (3), 27-.

Maquilón J., Martínez Segura, M^a. J., García Sanz, M^a. P. y García Sánchez, F. A. (2010). La Formación en Evaluación Educativa del profesorado de Atención a la Diversidad. *REIFOP*, 13 (3), 141-154.

Perlado, I., Muñoz, Y. y Torrego, J. C. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en el aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Profesorado*, 23 (4), 128-151.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.9468>

Ramón-Pérez, A. (2021). Análisis de la formación pedagógica del profesorado de secundaria para la atención al alumnado con NEAE y una propuesta insólita: el modelo. ÍNDICE. III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Investigadores. Murcia, España.

Percepciones y expectativas del alumnado sobre la sección práctica de la asignatura de Farmacología Clínica: análisis exploratorio en la Universidad de Barcelona

Constanza Morén. Universitat de Barcelona

Emi Ruiz Mariscal. Universitat de Barcelona

Mònica Negredo Esteban. Universitat de Barcelona

Natàlia Rodríguez Ferret. Universitat de Barcelona

Gemma Martínez Estalella. Universitat de Barcelona

1. Introducción.

La mejora continua de la calidad educativa en el ámbito universitario es una meta perenne (Schmidt & Mamede, 2015), y la innovación docente juega un papel crucial en este proceso (Reid & Baker, 2018). Esto es especialmente importante entre el alumnado del sector sanitario (Guze, 2015) (Chen & Chou, 2021). Sin embargo, previa implantación de cualquier medida innovadora en el aula, se requiere una optimización de los procesos pedagógicos ya establecidos. La enseñanza efectiva no solo implica la transmisión de conocimientos, sino también la adaptación a las necesidades y expectativas de los estudiantes. Ya se han hecho indagaciones exploratorias con el objetivo de implementar mejoras pedagógicas (Wibbecke et al., 2015). Comprender las percepciones y expectativas de los alumnos, ante una determinada materia, es fundamental para identificar áreas de mejora y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto ya se ha realizado previamente en estudiantes de enfermería de otros medios (Boukhris et al., 2022; Calma et al., 2021). En el contexto específico de la asignatura de Farmacología Clínica en el grado de Enfermería, se presenta un entorno de aprendizaje crítico y práctico para los futuros profesionales de la salud. La farmacología clínica es una disciplina esencial que proporciona las bases para comprender los efectos y usos de los medicamentos en el contexto de la atención médica. En este sentido, la parte práctica y los seminarios asociados desempeñan un papel vital para consolidar la comprensión teórica y fomentar habilidades prácticas en los estudiantes. La asignatura contempla la realización de 9 sesiones prácticas y/o seminarios enfocados en los siguientes ámbitos: cartonaje de los medicamentos, fármacos biopeligrosos, cálculo de dosis I y II, fitoterapia, farmacología en situaciones de urgencia, casos clínicos del dolor, farmacología de la coagulación y farmacología en el paciente insulinizado. Con el objetivo de evaluar y mejorar la efectividad de la enseñanza en esta parte práctica de la asignatura, se llevó a cabo una intervención indagatoria para explorar las

opiniones de los alumnos. Se buscaba no solo obtener una retroacción sobre la experiencia de aprendizaje, sino también identificar áreas específicas que podrían beneficiarse de cambios o mejoras. Este enfoque reflexivo y orientado hacia el estudiante es fundamental para asegurar la relevancia y la calidad de la educación superior. La farmacología clínica, al estar en constante evolución debido al desarrollo de nuevos fármacos y terapias (Agustí et al., 2023), requiere un enfoque educativo dinámico y adaptativo. Por lo tanto, es esencial que los programas educativos en esta área se mantengan actualizados y respondan a las necesidades cambiantes de la práctica clínica. La intervención indagatoria realizada proporciona una oportunidad valiosa para evaluar la efectividad de la enseñanza actual y proponer mejoras que beneficien tanto a los estudiantes como a los futuros pacientes que serán atendidos por ellos, así como a los docentes. En resumen, la exploración sobre los procesos pedagógicos y docentes, especialmente aquellos referentes a la parte práctica de la asignatura de Farmacología Clínica en el grado de Enfermería, es un aspecto fundamental para garantizar la formación de calidad de profesionales competentes y actualizados. La exploración de las percepciones y expectativas de los estudiantes proporciona información valiosa que puede guiar la implementación de cambios y mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque centrado en el estudiante es esencial para promover una educación de calidad y preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del campo de la salud de manera efectiva y ética.

2. Métodos.

Para garantizar la autonomía, la confidencialidad y la integridad de los participantes se solicitó la autorización del Comité de Ética Institucional (Universidad de Barcelona) informando del diseño de esta interacción social con el alumnado. El diseño del cuestionario utilizado en la investigación fue realizado con el objetivo de recopilar información relevante y significativa sobre las percepciones y expectativas de los estudiantes en relación con la parte práctica y los seminarios asociados a la asignatura de Farmacología Clínica. Se optó por utilizar la aplicación Word Cloud en la sección Forms de OneDrive debido a su facilidad de uso y accesibilidad para los participantes. Esta elección también facilitó la recopilación y el análisis de los datos de manera eficiente y sistemática. El cuestionario fue distribuido a los alumnos una vez finalizada la impartición de la asignatura, pero antes de la comunicación de la nota final. Esta decisión se tomó para asegurar que los estudiantes tuvieran la oportunidad de reflexionar sobre su experiencia en la asignatura antes de evaluarla. Además, se evitó cualquier influencia que pudiera surgir de la revelación de las calificaciones.

Es importante destacar que la participación en el estudio fue completamente voluntaria y no se ofreció ninguna recompensa o incentivo por completar el cuestionario. Esta medida se tomó para evitar sesgos en los datos y garantizar la sinceridad y la autenticidad de las respuestas de los participantes.

Se enviaron las preguntas a los 5 grupos de la asignatura y no se indicó plazo para la compleción de la tarea, y se informó a los alumnos que el objetivo de esta encuesta era valorar sus percepciones y expectativas sobre esta parte práctica y seminarios vinculados a la asignatura, en aras de tener capacidad, orientación e implementaciones de mejora para el siguiente curso. Por tanto, se les informó de que su participación contribuiría a la continua mejora de la asignatura y la calidad de la educación en el futuro. Se plantearon un total de 9 preguntas, 5 abiertas y 4 cerradas o limitadas varias opciones de respuesta.

3. Resultados y discusión.

De los 448 alumnos matriculados a quienes se dirigió la acción exploratoria, se obtuvo una retroacción del 2.45% con 11 participantes. La baja tasa de participación plantea un desafío significativo en la interpretación de los resultados. Esta limitación dificulta una visión completa y representativa de las percepciones del alumnado sobre la parte práctica y los seminarios asociados a la asignatura de Farmacología Clínica. Sin embargo, es importante destacar que, a pesar de esta limitación, se lograron identificar algunos aspectos tanto positivos como áreas de mejora en la experiencia de aprendizaje.

Entre los patrones positivos identificados en las respuestas de los participantes se encuentra la valoración positiva de la parte práctica y los seminarios como herramientas útiles para la aplicación clínica de la farmacología y el desarrollo de habilidades profesionales. Esta retroalimentación es alentadora y sugiere que estas actividades son percibidas como relevantes y beneficiosas para la formación de los estudiantes de enfermería.

Por otro lado, se destacaron deficiencias en la organización y comunicación de los plazos y procedimientos relacionados con las actividades prácticas y los seminarios. Esta observación subraya la importancia de una gestión administrativa efectiva y una comunicación clara y oportuna por parte del equipo docente. La falta de claridad en los plazos y procedimientos puede generar confusión y estrés entre los estudiantes, afectando negativamente su experiencia de aprendizaje y su rendimiento académico.

En este sentido, es crucial que se aborden estas deficiencias identificadas para mejorar la calidad y la efectividad de la enseñanza en la asignatura de

Farmacología Clínica. Se pueden implementar medidas correctivas, como revisar y ajustar los procedimientos administrativos, establecer plazos claros y realistas, y mejorar la comunicación con los estudiantes para garantizar que estén debidamente informados y apoyados en todas las etapas del proceso educativo.

Además, es importante considerar estrategias para aumentar la participación de los estudiantes en futuras evaluaciones y encuestas. La baja tasa de respuesta puede atribuirse a diversas razones, como la falta de incentivos, la falta de tiempo o la falta de conciencia sobre la importancia de proporcionar retroalimentación. Por lo tanto, se pueden explorar enfoques alternativos, como la realización de encuestas en clase o la incorporación de incentivos para fomentar una mayor participación y una representación más amplia de las opiniones de los estudiantes.

En resumen, aunque la baja tasa de participación presenta un desafío en la interpretación de los resultados, las respuestas obtenidas proporcionan información valiosa que puede guiar la implementación de mejoras en la enseñanza de la asignatura de Farmacología Clínica. Es fundamental abordar las áreas de mejora identificadas y buscar formas de aumentar la participación de los estudiantes en futuras evaluaciones para garantizar una educación de calidad y centrada en el estudiante.

- Indagaciones a través de preguntas abiertas dirigidas a los estudiantes.

Indagación	Respuestas positivas	negativas	neutras
¿Qué he aprendido en general en los seminarios?	8	2	1
¿Con cuál has aprendido más y que has aprendido?	10	0	1
¿Con cuál has aprendido menos? ¿Qué mejorarías?	2	9	1
¿Qué ha sido lo más fácil y lo más difícil del trabajo de los seminarios?	1	4	6
¿Qué aspectos de los seminarios te resultaron más útiles?	9	2	0
Grado de satisfacción con el proceso de aprendizaje	5	5	1
Grado de satisfacción con el resultado final de tu trabajo	11	0	0

Tabla 1. Cuestiones abiertas de la encuesta dirigida al alumnado y número de respuestas positivas, negativas y neutras obtenidas en las participaciones.

- Indagaciones a través de preguntas con varias opciones de respuesta, sobre competencias no técnicas (*soft skills*) adquiridas.

Competencias adquiridas. Señala de cada una de estas competencias, cuales has adquirido y cuanto durante los seminarios.

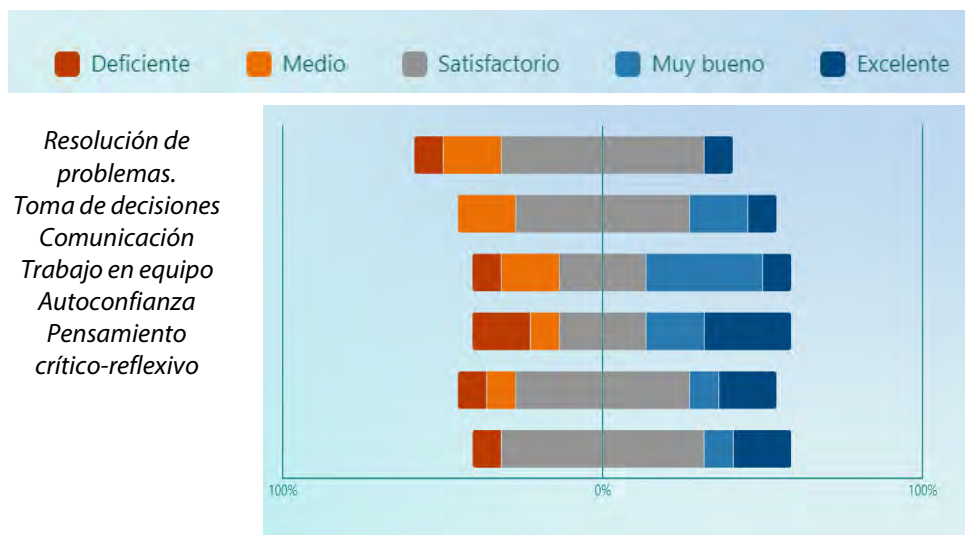


Figura 1. Valoración de las competencias no técnicas adquiridas en las prácticas de Farmacología Clínica.

En la valoración enfocada a la autoevaluación por parte de los estudiantes, en la que se solicitaba el nivel de esfuerzo involucrado para la realización de las prácticas el 18.2% de la muestra recogida lo consideraban satisfactorio, el 45.5% muy bueno y el 36.4% excelente.

A pesar de la limitada participación, los resultados proporcionan información valiosa para la implementación de mejoras en la asignatura de Farmacología Clínica. Es importante considerar estrategias para aumentar la participación y la retroalimentación de los estudiantes en futuras intervenciones, como reservar tiempo en clase para la compleción de los cuestionarios y realizarlos durante la impartición de la asignatura.

4. Conclusiones.

El estudio de las percepciones y expectativas del alumnado es fundamental para identificar áreas de mejora en la enseñanza universitaria. En el caso de la asignatura de Farmacología Clínica en el grado de Enfermería, se han identificado aspectos positivos y áreas de mejora en la parte práctica y los seminarios asociados. Se propone implementar estrategias para aumentar la participación y la retroalimentación de los estudiantes en futuras intervenciones, con el objetivo de mejorar la calidad educativa y la experiencia de aprendizaje. El reto que también se plantea es el de adquirir una dinámica de retroacción fluida y continua con el alumnado, con el objetivo de detectar puntos débiles en el diseño y poderlos corregir para maximizar el aprendizaje del alumno.

5. Agradecimientos y financiación.

Agradecemos la participación de todos los estudiantes que han colaborado en el presente estudio, así como a la *Universitat de Barcelona* por la concesión de las ayudas para la conciliación en la realización de actividades de investigación: 2023TR104566FB y por del proyecto "Ajuts de Recerca PRFI23-002A, modalitat A", Investigadora Principal: Constanza Morén). Departamento de Enfermería Fundamental y Clínica, Facultad de Enfermería, Campus Bellvitge, Universidad de Barcelona.

Referencias bibliográficas.

- Agustí, A., Cereza, G., de Abajo, F. J., Maciá, M. A., & Sacristán, J. A. (2023). Clinical pharmacology facing the real-world setting: Pharmacovigilance, pharmacoepidemiology and the economic evaluation of drugs. *Pharmacological Research*, 197, 106967. <https://doi.org/10.1016/j.phrs.2023.106967>
- Boukhris, K., Zedini, C., & El Ghardallou, M. (2022). Nurse students' perception of the academic learning environment in Tunisian institutes of nursing sciences: A multisite cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 111, 105316. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105316>
- Calma, K. R. B., Halcomb, E., Williams, A., & McInnes, S. (2021). Final-year undergraduate nursing students' perceptions of general practice nursing: A qualitative study. *Journal of Clinical Nursing*, 30(7-8), 1144-1153. <https://doi.org/10.1111/jocn.15662>

- Chen, P. P. Y., & Chou, A. C. C. (2021). Teaching health care innovation to medical students. *The Clinical Teacher*, 18(3), 285-289.
<https://doi.org/10.1111/tct.13328>
- Designing and testing an educational innovation—PubMed.* (s. f.). Recuperado 13 de marzo de 2024, de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30121792/>
- Guze, P. A. (2015). Using Technology to Meet the Challenges of Medical Education. *Transactions of the American Clinical and Climatological Association*, 126, 260-270.
- Reid, J. R., & Baker, R. S. (2018). Designing and testing an educational innovation. *Pediatric Radiology*, 48(10), 1406-1409. <https://doi.org/10.1007/s00247-018-4193-x>
- Schmidt, H. G., & Mamede, S. (2015). How to improve the teaching of clinical reasoning: A narrative review and a proposal. *Medical Education*, 49(10), 961-973. <https://doi.org/10.1111/medu.12775>
- Wibbecke, G., Kahmann, J., Pignotti, T., Altenberger, L., & Kadmon, M. (2015). Improving teaching on the basis of student evaluation: Integrative teaching consultation. *GMS Zeitschrift Fur Medizinische Ausbildung*, 32(1), Doc2.
<https://doi.org/10.3205/zma000944>

Cambiando horizontes: el impacto de las metodologías activas en las actitudes de estudiantes de secundaria hacia las clases de ciencia y tecnología.

Andrea Fernández-Sánchez. Universidad de A Coruña
Ana Sánchez-Bello. Universidad de A Coruña

1. Introducción.

La importancia cardinal de la ciencia y la tecnología en el fomento del desarrollo social y económico de las naciones es un axioma indiscutible en el panorama contemporáneo. A través de sus aplicaciones tangibles, estos dominios no solo sirven como epicentros de innovación, conocimiento y productividad, sino que también juegan un rol crucial en el fomento de un pensamiento crítico y valores progresistas de inclusión y equidad dentro de la sociedad (González-Weil et al., 2012). En este tejido interconectado de ciencia, tecnología y sociedad, la educación científica emerge como un pilar fundamental, no solo al establecer las normativas teóricas y prácticas, sino también al incrustar los valores y éticas compartidas por la comunidad científica. Esto, a su vez, contribuye sustancialmente al enriquecimiento del acervo de conocimiento colectivo, preparando de manera integral a las futuras generaciones para enfrentarse a los desafíos globales (Izquierdo, 2000).

Pese a la trascendencia indiscutida de la ciencia y la tecnología en la trama del progreso social, estudios recientes han señalado una tendencia preocupante: una actitud predominantemente negativa hacia el aprendizaje y el conocimiento científicos entre el alumnado de educación secundaria (Osborne et al, 2003; Vázquez et al., 2006). Estos autores apuntan que esta predisposición se mantiene aun cuando el alumnado reconoce explícitamente el valor y el impacto de la ciencia y la tecnología en el bienestar social. Tal apatía o rechazo hacia la ciencia no solo mina el interés en su estudio, sino que también plantea un desafío crítico para la educación científica. El interés decreciente y las actitudes negativas de los estudiantes hacia la ciencia representan un desafío significativo para la educación científica, como revelan estudios e informes internacionales tales como PISA, el proyecto ROSE (Schreiner y Sjøberg, 2004), y análisis de expertos como Rocard et al. (2007). Este problema se intensifica al dar prioridad, dentro del currículo, a las habilidades y contenidos por encima de las actitudes (Pozo y Gómez, 1998).

Según Vázquez et al. (2005), entender las actitudes meramente como interés de los estudiantes por la ciencia escolar sería minimizar su importancia, dejando de lado su valor como elementos educativos autónomos, al nivel de los contenidos conceptuales y procedimentales. Desde esta perspectiva, las actitudes hacia la ciencia no son estáticas; pueden ser moldeadas a través de la enseñanza. Para inducir un cambio en estas actitudes, es crucial someter al alumnado a situaciones de conflicto sociocognitivo que desafíen su percepción y relación con la ciencia (Rivero et al., 2017). De esta forma, las actitudes abarcan una predisposición general hacia la ciencia, englobando elementos cognitivos, afectivos y conductuales que influyen en la manera en que las personas perciben y se relacionan con la ciencia.

Pozo y Gómez (1998) distinguen tres categorías de actitudes científicas: hacia la ciencia en sí, hacia el aprendizaje de la ciencia, y hacia las implicaciones sociales de la ciencia. La primera promueve un enfoque riguroso y crítico hacia los problemas científicos, la segunda enfatiza la concepción del aprendizaje como un proceso constructivo y motivador, y la tercera se enfoca en el análisis de la ciencia y su impacto social desde una perspectiva crítica y reflexiva. Estas actitudes son fundamentales no solo para el desarrollo personal y académico del alumnado sino también para fomentar una ciudadanía informada y crítica con respecto a los avances científicos y tecnológicos.

Desde la psicología social, las actitudes se comprenden como un conjunto organizado de creencias y convicciones, con una carga emocional que puede ser positiva o negativa, y que guía el comportamiento de los individuos hacia un objeto o tema, en este caso, la ciencia (Pozo y Crespo, 1998; Vázquez y Manassero, 2007a). Estas actitudes, arraigadas en valores, tienen la capacidad de influir significativamente en las acciones y el aprendizaje de los/las estudiantes. Así, la educación científica enfrenta el desafío de cultivar actitudes positivas que inspiren curiosidad, interés y aprecio por la ciencia, contrarrestando las percepciones negativas que pueden llevar al desinterés y a su rechazo (OECD, 2006). Este enfoque integral es crucial para superar los obstáculos en la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia, promoviendo una relación más enriquecedora y dinámica entre los/las estudiantes y el mundo científico. De este modo, es imperativo subrayar que esta percepción negativa no es un destino ineludible. A través de estrategias pedagógicas innovadoras y bien fundamentadas, es posible no solo revertir estas tendencias adversas sino también cultivar una apreciación y entusiasmo renovados hacia la ciencia y la ciencia escolar (Vázquez et al. 2006). Al promover una actitud positiva hacia la ciencia, no solo se enriquece la experiencia educativa y el entendimiento científico, sino que también se sientan las bases

para un compromiso más profundo y duradero con la ciencia, abriendo el camino hacia una sociedad más informada, crítica y equitativa.

Conectando con la discusión previa sobre el papel transformador de la educación científica, resulta esencial reconocer el impacto de diversos factores psicosociales en la formación de actitudes hacia la ciencia y la tecnología. Según Vázquez y Manassero (2011), elementos como la motivación, el sentido de autoeficacia y las metas a largo plazo juegan un papel crucial, ya que pueden potenciar o entorpecer el aprendizaje y el rendimiento académico. Este espectro de influencias subraya la dualidad de las actitudes; pueden actuar como catalizadores positivos del aprendizaje o como barreras que inhiben el rendimiento estudiantil. La literatura especializada en educación, tal como los trabajos de Acevedo et al. (2002) y Osborne et al. (2003), identifican a los enfoques pedagógicos tradicionales, a los currículums sobrecargados y al desconocimiento de los contenidos CTS como factores que pueden promover actitudes negativas hacia las ciencias. En este aspecto, Rocard et al. (2007) atribuyen el desinterés en las ciencias a las propias metodologías de enseñanza, señalando la urgente necesidad de revisar y actualizar nuestros enfoques pedagógicos.

En este contexto, Tolstrup et al. (2014), Aguilera y Perales (2017), Wang et al. (2022) y Martynenko et al. (2023) destacan la significativa influencia de las metodologías activas de E-A en la formación de actitudes positivas hacia las STEM. Métodos como la indagación científica, la enseñanza basada en proyectos, el aprendizaje contextualizado y el uso de modelos didácticos gamificados emergen como prácticas recomendables para la didáctica de las ciencias experimentales, capaces de fomentar un interés y aprecio renovados por la ciencia entre los/las estudiantes.

Adicionalmente, la investigación ha puesto de manifiesto la importancia del género como una variable influyente en las actitudes hacia la ciencia. Vázquez y Manassero (2010) evidencian cómo el género puede mediar significativamente estas actitudes, observando generalmente una inclinación más positiva entre los varones, mientras que las mujeres tienden a manifestar una actitud menos favorable hacia la ciencia y la tecnología. Curiosamente, mientras que las niñas muestran inicialmente una actitud más positiva que los niños hacia las ciencias en la educación primaria, esta tendencia se invierte durante la educación secundaria (Murphy y Beggs, 2003). Asimismo, existen diferencias de género significativas en función de las materias – ellos están más interesados por la física, mientras que ellas por la biología y sociología de la ciencia y tecnología - (Vázquez y Manassero, 2007b). Esto podría deberse a que las chicas muestran mayor interés hacia las

disciplinas con una conexión con la sociedad y el medio ambiente (Gardner, 1985 en Vázquez y Manassero, 2007b). Este fenómeno sugiere un interés más marcado de las mujeres por disciplinas que perciben como más estrechamente vinculadas a cuestiones sociales y ambientales, lo que no implica que la física o tecnología carezcan de aplicación social, sino que para las jóvenes es difícil vislumbrar esas conexiones si no se explicitan en la enseñanza.

Este declive actitudinal hacia el aprendizaje de las ciencias en general, y esta divergencia en las actitudes y el interés por diferentes campos de la ciencia subraya la necesidad de un cambio pedagógico y la incorporación de metodologías activas y estrategias que no solo aborden, sino que también valoren y potencien, la diversidad de intereses y perspectivas. Al hacer explícitas las conexiones de la ciencia y la tecnología con los desafíos sociales y medioambientales, podríamos motivar un espectro más amplio de estudiantes a participar activamente en estas áreas cruciales, contribuyendo así a un futuro más inclusivo y equitativo en el ámbito científico y tecnológico.

2. Metodología.

2.1. Objetivos del estudio.

El objetivo principal de este trabajo es examinar las percepciones y actitudes que posee el alumnado de centros educativos públicos de educación secundaria obligatoria que emplean metodologías activas de enseñanza- aprendizaje - basadas en un enfoque contextual - en la enseñanza de las ciencias hacia las materias de ciencia y tecnología valorando la influencia de factores como el género, el centro educativo, y las metodologías de enseñanza-aprendizaje. Así, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- 1. Evaluar la percepción de dificultad de las materias de ciencia y tecnología entre el alumnado de ESO, considerando variables como el sexo y el centro educativo.
- 2. Examinar si las metodologías de enseñanza-aprendizaje influyen en la percepción de disfrute e interés de las materias científico-tecnológicas
- 3. Analizar el papel del género en las percepciones y actitudes hacia las clases de ciencia y tecnología.

2.2. Diseño de la investigación.

Este estudio se enmarca bajo el paraguas de la investigación educativa metodología cuantitativa. Se trata de un diseño no experimental descriptivo para el que se ha utilizado la técnica de encuesta. Siguiendo a Torrado (2004) esta metodología tiene como objetivo describir un fenómeno, hecho o situación

educativa a partir de diversas acciones. Concretamente, se emplea la técnica que encuesta que para la autora se utiliza ampliamente en educación debido a la facilidad de su aplicación, y es especialmente relevante para descripción y la predicción de un fenómeno educativo.

2.3. Selección de la muestra.

La selección de la muestra para este estudio se basó en los datos de matriculación del curso 2019/2020 proporcionados por la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia, abarcando alumnado de educación secundaria obligatoria (12 a 16 años) en la provincia de A Coruña. La muestra se diseñó para incluir centros públicos, privados y concertados, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. Esto resultó en un tamaño muestral inicial de aproximadamente 385 estudiantes. Sin embargo, como el versa sobre las percepciones sobre la ciencia y tecnología de estudiantes que cursan materias científico-tecnológicas en las que se emplean metodologías activas de enseñanza-aprendizaje (E-A) se llevó a cabo una selección más específica. Por lo tanto, se optó por una muestra de 223 estudiantes de dos centros públicos que implementan metodologías activas de E-A en la materia de biología (IES Rosalind Franklin) y tecnología (CPI Ada Lovelace). Esta muestra transversal no probabilística se eligió para capturar la diversidad de concepciones científicas y tecnológicas en relación a las metodologías de E-A. Asimismo, destacar la significatividad de la muestra final ya que en el proceso de mortaje siempre se suele dar la denominada "mortalidad de la muestra", que en este caso no disminuye su significatividad. La muestra presentó una distribución equilibrada en cuanto a género, con un 53.36% de alumnos y un 46.64% de alumnas, y en cuanto a la representación de ambos centros, con un 49.76% de estudiantes del CPI Ada Lovelace y un 50.22% del IES Rosalind Franklin. Este equilibrio contribuye a la representatividad y relevancia de los resultados.

2.4 Instrumentos de recogida de datos.

El presente estudio se ha diseñado empleando el cuestionario como herramienta cuantitativa de recolección de datos, un método ampliamente reconocido en la investigación educativa por su eficacia y practicidad (Barroso y Cabero, 2010).

El instrumento construido ad hoc para este estudio, adopta un formato mixto combinando una escala de Likert de cinco puntos (1 = nada de acuerdo, 5 = totalmente de acuerdo) y preguntas abiertas. Se compone de 40 ítems agrupados en tres bloques temáticos:

- (1) Epistemología y sociología de la ciencia y tecnología (19 ítems)

- (2) Las clases de ciencia y tecnología, abarcando interés, utilidad, coste y motivación (23 ítems),
- (3) Elección de estudios (3 ítems) y 5 preguntas abiertas.

Para asegurar la validez del contenido y la comprensión de los ítems, se realizó una revisión inicial por parte de cinco expertos en didáctica de las ciencias experimentales y docentes de educación secundaria especializados en ciencia y tecnología. La fiabilidad del cuestionario, medida mediante el coeficiente alfa de Cronbach, fue inicialmente de .866, indicando una alta consistencia interna. Sin embargo, el análisis factorial realizado para evaluar la significación de las variables sugirió la necesidad de ajustes. A pesar de una voluntad de ajuste inicial de .834 y un resultado de .00 en la prueba de esfericidad de Bartlett —indicando que el instrumento no facilitaba una clara división dimensional—, se procedió a la eliminación de ítems no significativos basándose en la matriz anti-imagen y la comunalidad. Este refinamiento resultó en una mejora significativa, con un coeficiente KMO de .888 y una significancia $p < .001$ en la prueba de Bartlett, además de elevar el alfa de Cronbach a .93 tras la depuración de ítems, reforzando así la fiabilidad del instrumento.

2.5. Procedimiento de recogida y análisis de datos.

El cuestionario fue aplicado de manera presencial y en formato impreso en dos centros educativos de la provincia de A Coruña, Galicia (España), caracterizados por su uso de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje (E-A) en la enseñanza de las ciencias. Para ello, inicialmente se estableció comunicación con la dirección de ambos centros para detallar los objetivos del estudio y coordinar con el profesorado implicado: la docente de biología del IES Rosalind Franklin y la docente de tecnología del CPI Ada Lovelace.

La distribución del cuestionario fue realizada directamente por la investigadora principal para minimizar posibles influencias externas que pudieran afectar la integridad de las respuestas. Para el análisis de los datos recogidos, se empleó el software estadístico SPSS versión 26, aprovechando sus capacidades para el manejo de estadísticas descriptivas. Dada la inclusión de ítems cualitativos que requerían respuestas escritas, se adoptó un procedimiento de codificación específico. Este implicaba la asignación de un código que combinaba las siglas del centro educativo con el número asignado a cada cuestionario, facilitando así la organización y análisis de las respuestas obtenidas.

3. Resultados.

En los resultados de este artículo se recogen los hallazgos relativos al segundo bloque temático del cuestionario, concretamente abarca la percepción del alumnado sobre las clases de ciencias y tecnología en centros que emplean metodologías activas de E-A, concretamente su interés, motivación y gusto hacia dichas materias. Es relevante destacar que en el centro educativo IES Rosalind Franklin se emplean métodos activos de E-A en la materia de biología, mientras que en el CPI Ada Lovelace se emplean en la materia de tecnología para poder describir y entender más detalladamente los resultados obtenidos e interpretarlos de forma cruzada.

3.1 Percepción de las clases de ciencia y tecnología.

El análisis de las percepciones del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en este estudio respecto a la dificultad de las materias de ciencias destaca una tendencia percibida hacia la dificultad, con más del 60% del alumnado mostrándose en acuerdo con que las materias de ciencias son generalmente difíciles. Este consenso se ve amplificado por el hecho de que el 76% de estudiantes no considera fáciles estas materias, presentando una media de 2.66 en la percepción de dificultad. Este hallazgo se refleja en la primera gráfica, donde se observa que una proporción significativa de estudiantes se alinea con las categorías de 'De acuerdo' o 'Muy de acuerdo' en cuanto a la dificultad percibida.

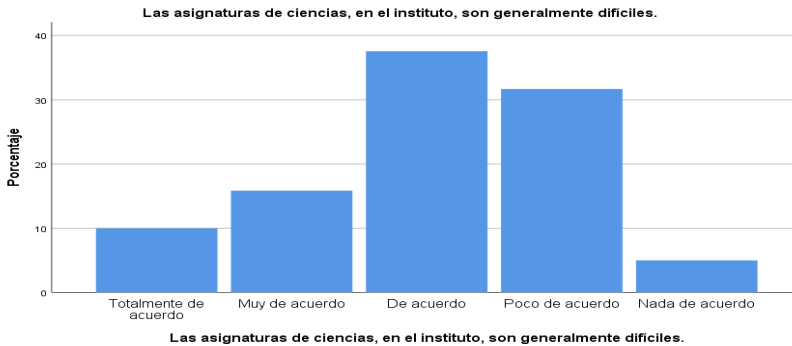


Figura 6. Gráfico de barras sobre la dificultad de las materias de ciencias.

Además, el 76% está de acuerdo a nada de acuerdo con la afirmación “las materias de ciencias me resultan fáciles”, con una media de 2.66, sin haber diferencias en esta percepción según el centro y el sexo, como demuestra la significación asintótica bilateral en la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney de 0.759 y 0.255, respectivamente. Lo que apunta a que la mayor parte del alumnado considera que las materias de ciencias le resultan difíciles. Sin embargo, queremos hacer una

reflexión en torno a esta afirmación ya esta percepción de dificultad se puede deber a un bajo autoconcepto de habilidad del alumnado sobre sus capacidades hacia las ciencias. Esto concuerda con las respuestas del ítem B8: “*aunque lo intente no entiendo lo que el docente explica en las clases de ciencias*”, con el cual la mayor parte del alumnado —el 77%— está de poco a nada de acuerdo y cuya media y mediana es de 4 puntos, lo que nos sugiere que el alumnado considera que la dificultad de las materias científicas no radica en ellas per se, sino en la metodología de enseñanza del docente y en su propio autoconcepto de habilidad.

La distribución de las respuestas del alumnado en la figura 1 exhibe una mediana y una media de 3 puntos, lo que indica una polarización de opiniones. Este aspecto es fundamental para comprender la variedad de percepciones entre el alumnado. A fin de explorar posibles discrepancias en la percepción de la dificultad entre estudiantes de distintos centros educativos y sexo, se implementó el test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados revelaron un valor $p < 0,001$, señalando la no normalidad en la distribución de las respuestas. Consecuentemente, se aplicó la prueba U de Mann-Whitney, cuyos valores de significación asintótica bilaterales de 0,227 y 0,278 para centro educativo y sexo, respectivamente, no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en la percepción de dificultad. Esta falta de diferencias significativas fue corroborada por la prueba de Chi-cuadrado de Pearson, con valores p de 0,628 y 0,294.

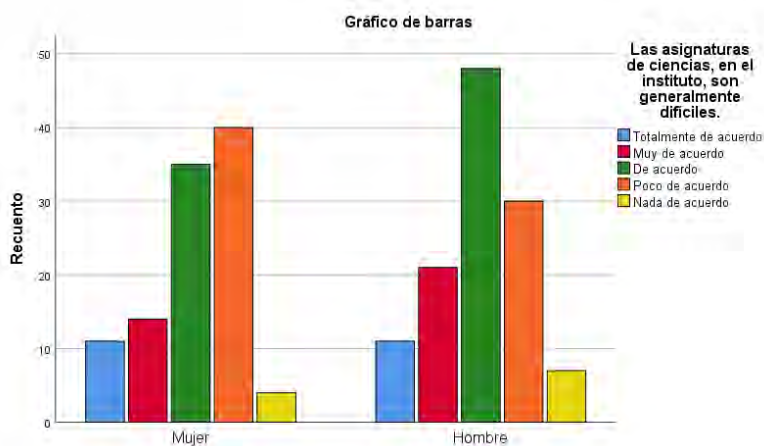


Figura 7. Gráfico de barras sobre la dificultad de las materias de ciencias según el sexo.

Adicionalmente, al examinar las percepciones desde una perspectiva de género mediante la segunda gráfica, notamos que, aunque la estadística no mostró diferencias significativas, los hombres tienden a estar más de acuerdo con la

dificultad de las ciencias que las mujeres, cuyas respuestas se distribuyen más equitativamente entre las distintas opciones de acuerdo. Sin embargo, estas variaciones no se traducen en diferencias significativas a nivel global, ya que la prueba U de Mann-Whitney arrojó valores p de 0,759 y 0,255 para centro y sexo, respectivamente, reflejando una percepción generalizada de la dificultad de las ciencias sin importar estas variables.

En relación con la asignatura de tecnología, los resultados indican que la percepción de dificultad de los/las estudiantes es comparable a la de las ciencias, con un 67% manifestando estar de acuerdo o completamente de acuerdo con que la tecnología no es fácil, en comparación con el 76% para las ciencias. Sin embargo, esta percepción no necesariamente refleja la dificultad intrínseca de la tecnología, sino que podría atribuirse a un autoconcepto de habilidad más bajo por parte del alumnado. Esta interpretación se ve reforzada por la respuesta al ítem B16, en el que un 78% de los/las estudiantes no coincide con la afirmación "aun intentándolo, no entiendo lo que se explica en las clases de tecnología", con una media y mediana de 4,1 y 4 respectivamente, lo que sugiere que los estudiantes perciben que la dificultad no reside en el contenido de la asignatura, sino posiblemente en la metodología de enseñanza.

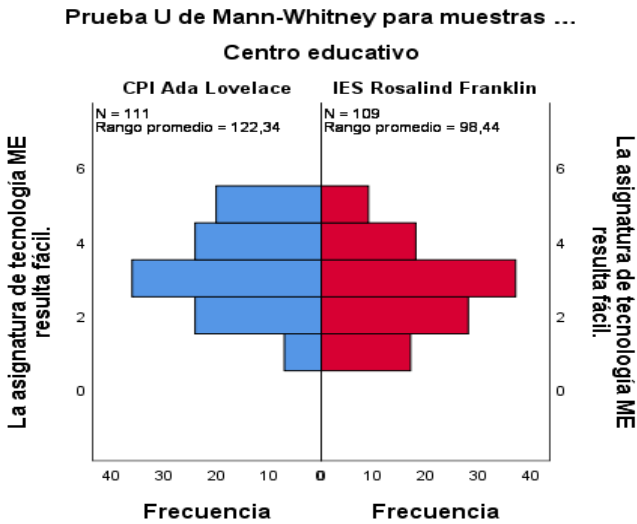


Figura 8. Gráfica comparativa prueba U de Mann-Whitney sobre la dificultad de la materia tecnología según centro educativo.

La prueba U de Mann-Whitney no paramétrica no muestra diferencias significativas en la percepción de dificultad en función del género, con un valor p

de 0,763, lo que indica que las actitudes hacia la facilidad o dificultad de la materia de tecnología son similares entre los diferentes sexos. Sin embargo, la percepción varía significativamente entre los centros educativos, con un valor $p < 0,004$. El gráfico de cajas y bigotes ilustra que los/las estudiantes del CPI Ada Lovelace, un centro que implementa metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en tecnología, encuentran la materia más accesible en comparación con los/las estudiantes del IES Rosalind Franklin.

3.2 El gusto e interés hacia las materias de ciencia y tecnología.

La valoración del alumnado de la ESO respecto a las materias de ciencia y tecnología revela una dicotomía en términos de interés y percepción de dificultad. A partir de la primera gráfica, se observa que un 84% de los estudiantes considera que las ciencias son interesantes, lo cual se ve reflejado en una mediana de 4 y una tendencia a situarse en la parte alta de la escala de acuerdo. Esto denota una actitud generalmente positiva hacia las ciencias, contrastando con la segunda gráfica que muestra que solo el 68% de los estudiantes encuentra interesante la materia de tecnología.

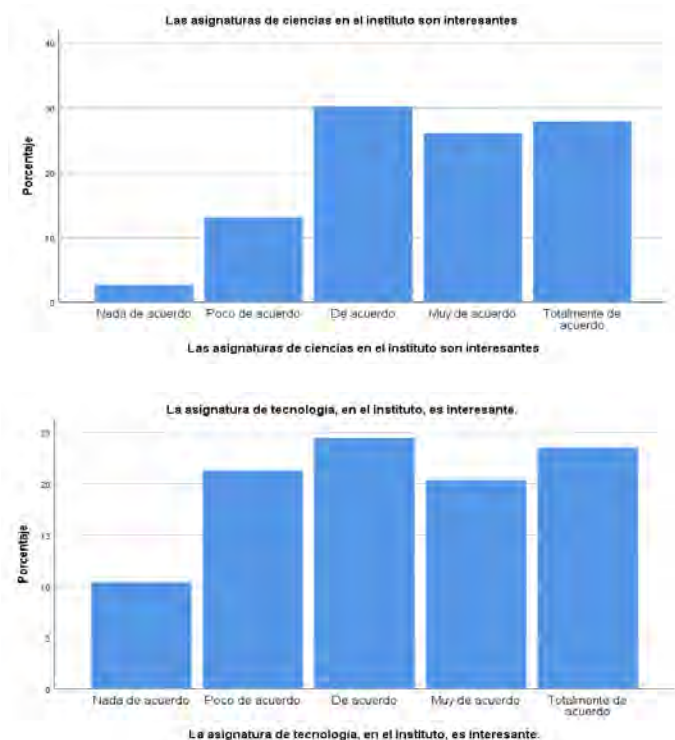


Figura 9. Gráficas de barras sobre la percepción de las materias de ciencias y tecnología.

Al analizar la percepción de interés siguiendo las variables sexo y centro educativo, los resultados se mantienen consistentes en cuanto a la variable de sexo, con un valor p de 0,786 en la prueba no paramétrica de Chi-cuadrado de Pearson, indicando que el sexo no ejerce una influencia significativa en la percepción del interés hacia las ciencias. Sin embargo, aunque no alcanza significación estadística ($p=0,097$), se observa una tendencia en la que el centro educativo sí parece jugar un rol en la consideración de las ciencias como interesantes. La aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney arroja una significación asintótica bilateral de 0,275, lo que refuerza la hipótesis de que no existen diferencias sustanciales en la percepción de las ciencias como materias entretenidas entre los dos centros educativos examinados. No obstante, como se muestra en el gráfico de barras, una mayor proporción de estudiantes del IES Rosalind Franklin califican las ciencias como interesantes comparado con el CPI Ada Lovelace, donde más del 20% de los estudiantes muestran poco o ningún acuerdo con esta afirmación. Esto sugiere que, aunque las diferencias no sean estadísticamente significativas, existe una variación en las actitudes que merece atención, ya que, el alumnado del IES Rosalind Franklin, en donde se emplean metodologías activas de E-A en las materias de ciencias - concretamente biología -, muestran actitudes ligeramente más positivas hacia las ciencias en comparación con el CPI Ada Lovelace.

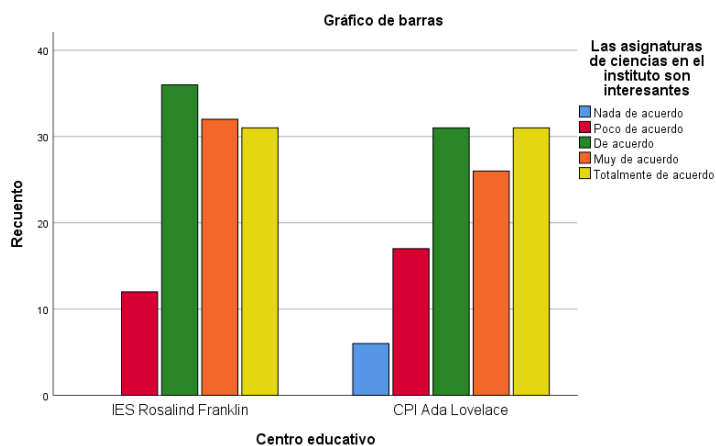


Figura 10. Gráfica de barras sobre el interés hacia las clases de ciencias según centros educativos.

La evaluación de las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje de la ciencia muestra una inclinación positiva, con un 43.5% del alumnado expresando un alto grado de agrado ('Totalmente de acuerdo' o 'Muy de acuerdo') hacia aprender ciencia, frente a

un 31% que muestra un agrado bajo ('Nada de acuerdo' o 'Poco de acuerdo'). Esta disposición favorable también se refleja en la percepción del alumnado sobre la naturaleza fascinante de las clases de ciencias, donde un 40.7% se muestra entusiasta, en contraste con el 28% que no encuentra estas clases interesantes. Los valores medios y las medianas de ambas variables, 3.28 y 3.21 respectivamente, apuntan a una actitud ligeramente más positiva que negativa hacia las clases de ciencias.

En cuanto al sexo, las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney indican que no hay diferencias significativas en las actitudes hacia la ciencia o la percepción de entretenimiento en las clases de ciencia, con valores de significación asintótica bilaterales de 0.350 y 0.869, respectivamente. Sin embargo, un análisis más detallado del gráfico de barras de la figura 6 revela diferencias notables, aunque no significativas en la actitud afectiva hacia la ciencia entre alumnas y alumnos, con una proporción más alta de alumnas que expresan un mayor agrado por aprender ciencia.

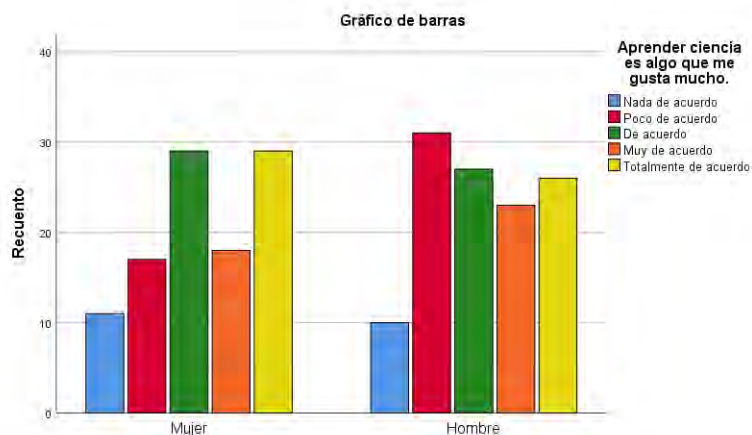


Figura 11. Gráfica de barras sobre el gusto por aprender ciencia según el sexo del alumnado.

Las comparaciones entre centros educativos, utilizando de nuevo la prueba U de Mann-Whitney, muestran valores de significación asintótica bilateral de 0.100 y 0.763 para el agrado por aprender ciencia y la visión de las clases de ciencias como entretenidas, respectivamente, lo que sugiere que no hay diferencias significativas entre los centros en estas variables. No obstante, el alumnado del IES Rosalind Franklin muestra una preferencia más marcada por aprender ciencias en comparación con el alumnado del CPI Ada Lovelace como se puede observar en la figura 7.

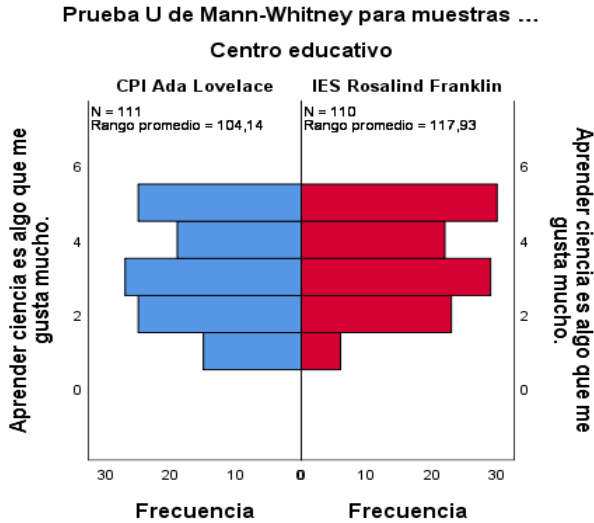


Figura 12. Gráfica comparativa prueba U de Mann-Whitney sobre el gusto por aprender ciencias según el centro educativo.

En relación con la tecnología, se observa una discrepancia en el interés entre las materias, donde solo el 29% de los/las estudiantes manifiesta un gusto por la tecnología en comparación con el 43.5% para las ciencias, y un mayor porcentaje de estudiantes se muestra en desacuerdo con el agrado por la tecnología en comparación con las ciencias. La aplicación de la prueba U de Mann-Whitney no reveló diferencias significativas en cuanto al sexo del alumnado en la percepción del interés por la tecnología, con un valor p de 0.355. Sin embargo, se observa una diferencia notable en el interés por la tecnología entre las alumnas y los alumnos a pesar de no ser estadísticamente significativa ($p = 0,096$). Los varones muestran actitudes más positivas hacia la tecnología, y una proporción mayor de ellos indica un gran interés por aprender esta materia, con una diferencia de 10 puntos porcentuales en comparación con las alumnas como se puede observar en la figura 8.

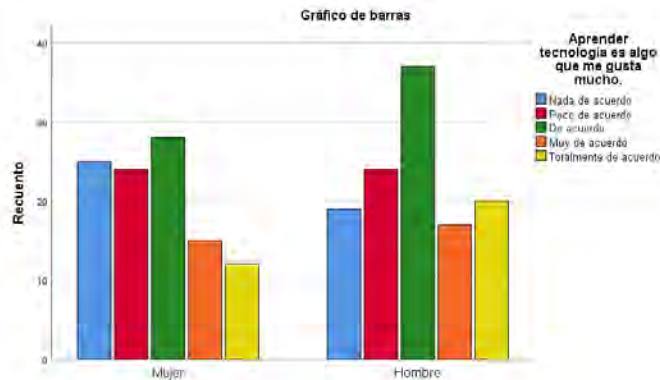


Figura 13. Gráfica de barras sobre el gusto por aprender tecnología según el sexo del alumnado.

Los resultados de este estudio muestran que las percepciones sobre la tecnología como asignatura varían significativamente entre los dos centros educativos examinados. Según los datos obtenidos a través de la prueba U de Mann-Whitney, que arrojó una significancia asintótica bilateral menor a 0,001, se establece que existe una distinción notable en la actitud de los/las estudiantes hacia la tecnología. El alumnado del CPI Ada Lovelace muestran una mayor inclinación a considerar la tecnología tanto interesante como disfrutable, en comparación con sus pares del IES Rosalind Franklin. Esta diferencia notoria sugiere una correlación directa entre las metodologías de enseñanza activas utilizadas en el CPI Ada Lovelace y la percepción positiva del alumnado hacia la materia.

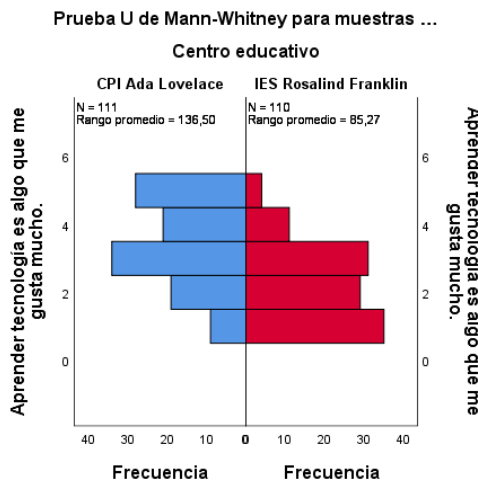


Figura 9. Gráfica comparativa prueba U de Mann-Whitney del gusto por aprender tecnología según el centro educativo.

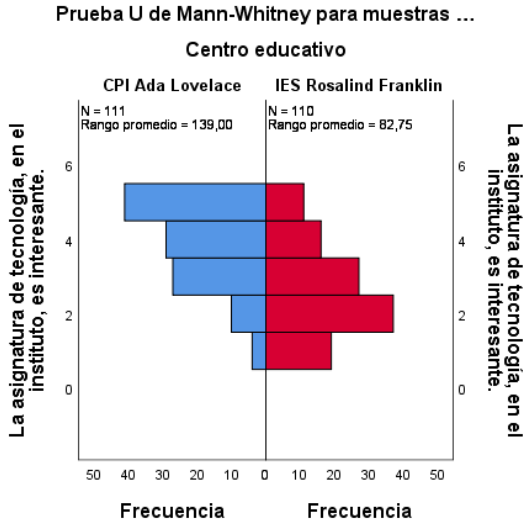


Figura 10. Gráfica comparativa prueba U de Mann-Whitney del interés hacia la materia de tecnología según centro educativo.

Además, el gráfico de barras de las figuras 11 y 12 muestran que la preferencia por la tecnología en el CPI Ada Lovelace es notablemente superior a la del IES Rosalind Franklin, lo que se podría interpretar como un reflejo de la eficacia de las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en la motivación y el compromiso del alumnado con la materia. Este contraste se acentúa al observar que el alumnado del IES Rosalind Franklin muestra menos interés y disfrute por la tecnología, una tendencia que se observa de forma inversa en las gráficas en comparación con el CPI Ada Lovelace.

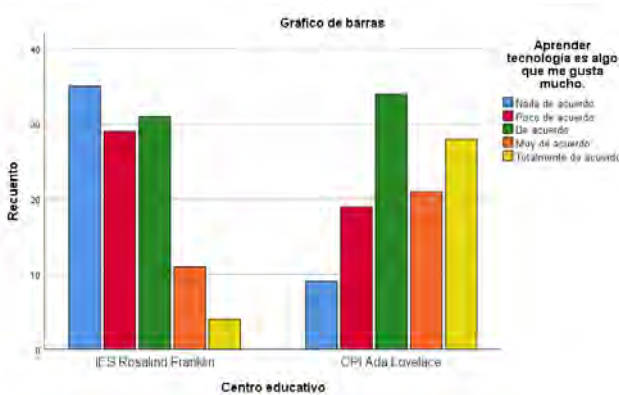


Figura 11. Gráfico de barras sobre el gusto por el aprendizaje de la tecnología según centro educativo.

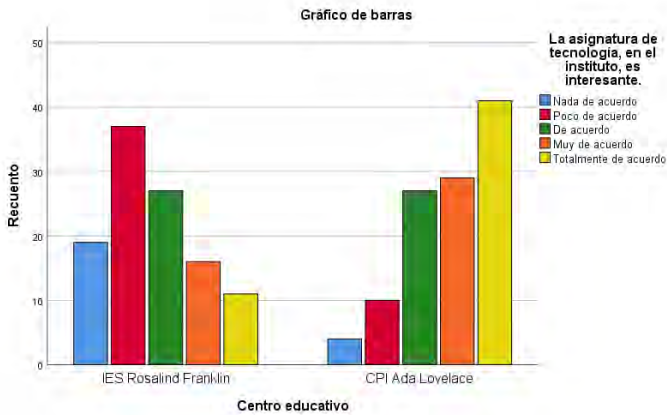


Figura 12. Gráfico de barras sobre el interés hacia la materia de tecnología según centro educativo.

La aplicación de la prueba no paramétrica Chi-cuadrado también confirma con un valor p menor a 0,001 que las estrategias pedagógicas tienen un impacto significativo en las actitudes hacia la tecnología. Estas diferencias entre centros podrían ser un indicativo de la importancia de las metodologías de enseñanza en la conformación de la actitud y el interés de los/las estudiantes por las materias de ciencia y tecnología.

Con estos resultados, se enfatiza la relevancia de adaptar las prácticas educativas para potenciar el interés y el placer por aprender, sobre todo en áreas que tradicionalmente pueden ser vistas como desafiantes o menos atractivas. El impacto de la metodología educativa en la motivación del estudiante destaca la necesidad de una pedagogía innovadora y comprometida que responda a las preferencias y expectativas del alumnado actual.

3.3 El impacto de las metodologías de E-A en las actitudes hacia las clases de ciencia y tecnología.

Finalmente, para realizar un análisis estadístico de las diferencias en las actitudes hacia las clases de tecnología entre dos centros educativos, se propusieron las siguientes hipótesis: La hipótesis nula (H_0) afirmaba que no hay diferencias significativas en las actitudes hacia las clases de tecnología en los centros educativos; mientras que la hipótesis alternativa (H_1) proponía la existencia de diferencias significativas en las actitudes hacia las clases de tecnología entre los centros educativos.

Con la dimensión "actitudes hacia las clases de tecnología" obtenida en el análisis factorial, se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para determinar la adecuación de una prueba paramétrica o no paramétrica. Los valores p obtenidos fueron de 0.2 para el centro educativo y de 0.081 para las actitudes hacia las clases de tecnología, superando el umbral de 0.05, lo que indica que las variables distribuyen normalmente. Con estos resultados, se procedió a aplicar la prueba paramétrica T de Student para muestras independientes. La prueba de homogeneidad de varianzas de Levene dio como resultado un valor p mayor a 0.05, indicando que las varianzas son iguales y, por tanto, que se cumplen los supuestos de normalidad y homocedasticidad requeridos para la prueba T de Student. En la prueba T de Student para muestras independientes, se encontró una significación asintótica bilateral con un valor p menor a 0.001, lo cual respalda la aceptación de la hipótesis alternativa (H1). Esto demuestra que hay diferencias significativas en las actitudes hacia la tecnología dependiendo del centro educativo, lo que sugiere un efecto notable de la metodología de enseñanza-aprendizaje en dichas actitudes. El CPI Ada Lovelace, el centro que emplea metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza de la tecnología, mostró una media 11 puntos superior en la dimensión de actitudes hacia las clases de tecnología en comparación con el IES Rosalind Franklin.

Asimismo, para evaluar si existen diferencias actitudinales hacia las materias de ciencias entre los centros educativos, se establecieron dos hipótesis y aplicaron análisis estadísticos a los datos recogidos. La hipótesis nula (H0) afirmaba que no hay diferencias significativas en las actitudes hacia las clases de ciencias entre los centros educativos, mientras que la hipótesis alternativa (H1) proponía que sí existen tales diferencias. Con la dimensión "Actitudes hacia las clases de ciencia" obtenida del análisis factorial, se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados indicaron un valor p de 0.2, superior al umbral de 0.05, lo que confirma una distribución normal y la adecuación de la prueba paramétrica T de Student para muestras independientes. La prueba de Levene para la igualdad de varianzas arrojó un valor p menor a 0.05, señalando la presencia de varianzas diferentes entre los grupos. Por lo tanto, se aplicó la prueba T de Student para varianzas desiguales. La significación asintótica bilateral resultó ser menor a 0.013, lo cual permite rechazar la hipótesis nula (H0) y aceptar la hipótesis alternativa (H1), indicando que existen diferencias significativas en las actitudes hacia las clases de ciencias entre los centros educativos.

El IES Rosalind Franklin, conocido por su enfoque práctico en la materia de biología como el uso regular del laboratorio, la realización de experimentos en el

aula y la rotación trimestral de los estudiantes por el club de ciencia obtuvo una media en el factor de actitudes hacia la ciencia casi 4 puntos mayor que el CPI Ada Lovelace. Aunque esta diferencia no es tan pronunciada como en las actitudes hacia la tecnología, lo que sugiere que las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje utilizadas en el CPI Ada Lovelace para la tecnología podrían estar teniendo un impacto positivo en las actitudes de los estudiantes hacia las ciencias.

Estos resultados apoyan la idea de que las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje pueden tener un impacto positivo en la forma en que los estudiantes valoran y se involucran en las clases de ciencia y tecnología, influenciando favorablemente su actitud hacia el aprendizaje de la materia.

4. Discusión.

El presente estudio exploró las actitudes del alumnado de educación secundaria hacia las materias de ciencia y tecnología en centros educativos que implementan metodologías activas de enseñanza-aprendizaje. Los hallazgos indican una percepción generalizada de dificultad en ambas materias, aunque esta no parece estar determinada ni por el centro educativo ni por el género. No obstante, un aspecto notable es el contraste entre la percepción de dificultad y el interés y disfrute reportado hacia las materias de ciencias y tecnología, destacando la complejidad inherente de las actitudes estudiantiles hacia estas áreas de conocimiento.

La percepción de dificultad, reflejada en más del 60% de los/las estudiantes que consideran las ciencias y tecnología como materias generalmente difíciles, se alinea con estudios previos que han identificado barreras en el aprendizaje científico (Osborne et al., 2003; Vázquez et al., 2006). Este estudio amplía la comprensión de dicha problemática al demostrar que tales percepciones no se ven significativamente influenciadas por el género o el tipo de centro educativo, sugiriendo que la dificultad percibida es una experiencia compartida por el alumnado, independientemente de estas variables. Esto se alinea con los estudios propuestos por Ibrahim y Seker (2022) y Martynenko et al. (2023) donde las actitudes hacia STEM, aunque diferían entre los géneros, no mostraron diferencias significativas, lo que subraya la naturaleza omnipresente de estas percepciones.

A pesar de reconocer la dificultad de las ciencias y la tecnología, una proporción significativa del alumnado expresó interés por estas materias, con un 84% considerando las ciencias como interesantes. Esta aparente contradicción entre la percepción de dificultad y el interés manifiesta la compleja relación que los/las estudiantes tienen con el aprendizaje de la ciencia y la tecnología.

Los resultados también revelaron que las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje empleadas en los centros educativos tienen un impacto significativo en las actitudes de los/las estudiantes hacia las materias de ciencias y tecnología. En particular, el CPI Ada Lovelace mostró una inclinación más positiva hacia la tecnología, lo que sugiere que la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras puede ser particularmente efectiva en mejorar las actitudes hacia estas materias. Esto respalda la literatura existente (Rocard et al. 2007; Tolstrup et al., 2014; Aguilera y Perales, 2017; Martynenko et al., 2023; Ilić et al., 2024) sobre la necesidad de revisar y actualizar los enfoques pedagógicos para fomentar un mayor interés y compromiso con las ciencias y la tecnología.

Curiosamente, las diferencias en las actitudes hacia la ciencia y la tecnología entre géneros y centros educativos, aunque no siempre estadísticamente significativas, sugieren la influencia de factores psicosociales y contextuales en la formación de estas actitudes (Vázquez y Manassero, 2010; 2011). La divergencia actitudinal hacia las ciencias observada en el IES Rosalind Franklin y el CPI Ada Lovelace refleja cómo la experiencia educativa, incluido el uso de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje y la cultura escolar, puede moldear la percepción estudiantil y el interés en estas áreas.

En conclusión, este estudio subraya la importancia de adoptar enfoques pedagógicos activos con el fin de promover un interés genuino hacia la ciencia escolar y un compromiso con el aprendizaje de la ciencia y tecnología. Las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje emergen como un medio prometedor para lograr este objetivo, ofreciendo lecciones valiosas para educadores y responsables de políticas educativas en su esfuerzo por cultivar una futura ciudadanía informada, crítica y comprometida con los desafíos científicos y tecnológicos de nuestro tiempo.

Limitaciones del estudio

Este estudio que se centra en la percepción de los/las estudiantes de educación secundaria hacia las ciencias y la tecnología en centros que implementan metodologías activas de enseñanza-aprendizaje presenta varias limitaciones que deben tenerse en cuenta. En primer lugar, se enfoca en estudiantes de ciertos centros educativos de la provincia de A Coruña, Galicia, lo cual podría limitar la capacidad de generalizar los resultados a otros contextos geográficos y culturales. Además, predomina el uso de una metodología cuantitativa a través de cuestionarios, lo cual, aunque proporciona datos importantes sobre percepciones y actitudes, podría haberse complementado con métodos cualitativos para enriquecer la comprensión de las experiencias estudiantiles y las razones detrás

de sus percepciones. Aunque el estudio identifica un impacto positivo de las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en general, y se concreta con un enfoque contextual, la aplicación de otras estrategias activas de E-A implementadas en el aula no permite determinar cuáles son específicamente más efectivas en mejorar las actitudes hacia las ciencias y tecnología. Finalmente, aunque el papel del profesorado en la implementación de estas metodologías es crucial, el estudio no examina en profundidad cómo las actitudes o estrategias específicas de las docentes influyen en las percepciones estudiantiles.

Referencias bibliográficas.

- Acevedo Díaz, J.A., Vázquez Alonso, A., Manassero Mas, M.A. y Acevedo Romero, P. (2002). Persistencia de las actitudes y creencias CTS en la profesión docente. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (1), 1-27.
- Aguilera Morales, D. y Perales-Palacios, F.J. (2017). ¿Qué implicaciones educativas sugieren los estudios empíricos sobre actitud hacia la ciencia? *Enseñanza de las ciencias*, núm. extraordinario, 3901-3905.
- Barroso Osuna, J. y Cabero Almenara, J. (2010). *La investigación educativa en TIC. Versiones prácticas*. Síntesis.
- González-Weil, C., Cortéz, M., Bravo, P., Ibaceta, Y., Cuevas, K., Quiñones, P., Maturana, J. y Abarca, A. (2012). La indagación científica como enfoque pedagógico: estudio sobre las prácticas innovadoras de docentes de ciencia en EM. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII (2), 85-102.
- Ibrahim, M., & Şeker, H. (2022). Examination of the attitudes of grade 7 and 8 students towards STEM education in Turkey and Ghana. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 10(1), 107–126. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.10.1.1657>
- Ilić, J., Ivanović, M., & Klačnja-Milićević, A. (2024). Effects of digital game-based learning in stem education on students' motivation: a systematic literature review. *Journal of Baltic Science Education*, 23(1), 20-36. doi: <https://doi.org/10.33225/jbse/24.23.20>
- Izquierdo, M. (2000). Fundamentos epistemológicos. En Francisco Javier Perales Palacios y Pedro Cañal de León (coord.), *Didáctica de las ciencias experimentales: Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias* (pp. 35-64). Editorial Marfil.

- Martynenko, O. O., Pashanova, O. V., Korzhuev, A. V., Prokopyev, A. I., Sokolova, N. L., & Sokolova, E. G. (2023). Exploring attitudes towards STEM education: A global analysis of university, middle school, and elementary school perspectives. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(3). <https://doi.org/10.29333/ejmste/12968>
- Murphy, Colette e Beggs, Jim. (2003). Children perceptions of school science. *School Science Review*, 84 (308), 109-116.
- OECD. (2006). *Science, Technology and Industry (STI) Outlook*. OECD Publishing.
- Osborne, J.F., Simon, S. y Collins, S. (2003). Attitudes towards science a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25 (9), 1049-1079.
- Pozo Municio, J.I. y Gómez Crespo, M.A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Morata.
- Rivero García, A., Martín del Pozo, R., Solís Ramírez, E. y Porlán Ariza, R. (2017). *Didáctica de las ciencias experimentales en educación primaria*. Síntesis.
- Rocard, Marika., Csermely, Peter., Jorde, Doris., Lenzen, Dieter., Walberg-Henriksson, Harriet e Hemmo, Valerie. (2007). *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. European Commission, Community Research. Recuperado el 10 de enero de 2024 en: <https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/resources/docs/rapportrocardfinal.pdf>
- Schreiner, C. y Sjøberg, S. (2004). *Sowing the seeds of ROSE. Background, Rationale, Questionnaire Development and Data Collection for ROSE (The Relevance of Science Education) - a comparative study of students' views of science and science education*. Acta Didactica.
- Tolstrup, H., Møller, L. y Ulriksen, L. (2014) To Choose or Not to Choose Science: Constructions of desirable identities among young people considering a STEM higher education programme. *International Journal of Science Education*, 36 (2), 186-215.
- Torrado Fonseca, M. (2004). Estudios de encuesta. En Rafael Bisquerra Alcina (coord.), *Metodología de la investigación educativa*, (pp. 231- 258). La Muralla.

- Vázquez Alonso, A., Acevedo Díaz, J.A., Manassero Mas, M.A. y Acevedo Romero, P. (2006). Actitudes del alumnado sobre ciencia, tecnología y sociedad, evaluadas con un modelo de respuesta múltiple. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2), 1-37.
- Vázquez Alonso, A., Acevedo Díaz, J.A. y Manassero Mas, M.A. (2005). Más allá de la enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanística. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4 (2).
- Vázquez Alonso, A. y Manassero Mas, M.A. (2007a). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (I): evidencias y argumentos generales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4 (2), 247-271.
- Vázquez Alonso, A. y Manassero Mas, M.A. (2007b). *Los intereses curriculares en ciencia y tecnología de los estudiantes de secundaria*. Universitat de les Illes Balears.
- Vázquez Alonso, A. y Manassero Mas, M.A. (2010). Perfiles actitudinales de la elección de ciencias en secundaria según el sexo y el tipo de educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 9 (1), 242-260.
- Vázquez Alonso, A. y Manassero Mas, M.A. (2011). El descenso de las actitudes hacia la ciencia de chicos y chicas en la educación obligatoria. *Ciencia & Educação*, 17 (2), 249-268.
- Wang, L., Chen, B., Hwang, G., Guan, J., & Wang, Y. (2022). Effects of digital game-based STEM education on students' learning achievement: A meta-analysis. *International Journal of STEM Education*, 9(1), Article 26.
<https://doi.org/10.1186/s40594-022-00344-0>

Síndrome Burnout docente y Educación Secundaria: análisis bibliográfico del estado de la cuestión

Rosa Domínguez Martín. Universidad Internacional de Valencia
Francisco Javier Tortajada Blanca. Universidad Internacional de Valencia
Susana Tallón Rosales. Universidad Internacional de Valencia
María de Lourdes Ferrando Rodríguez. Universidad Internacional de Valencia

1. Introducción.

Este trabajo explora las investigaciones más actuales publicadas en bases de datos relevantes (Dialnet, Scopus, WOS y ProQuest) sobre el Síndrome Burnout en relación con la docencia en Educación Secundaria. En los últimos años se ha percibido un incremento en el interés social por la salud mental. Los profesionales de la educación tienen, desde hace décadas, a una alta incidencia en los porcentajes relacionados con, entre otras, ansiedad y depresión.

El Síndrome Burnout concreta cómo la percepción de ciertas situaciones puede condicionar la calidad de la docencia, llegando a imposibilitar su ejercicio. Esta revisión, además, se centra en la Educación Secundaria. Esta etapa se caracteriza por representar un crecimiento de los estudiantes a todos los niveles (físico, social, psicológico, emocional) y en la que, por regla general, suelen aparecer comportamientos disruptivos y desafiantes. Estas situaciones dificultan la cotidianidad en el aula y pueden entenderse como potenciadoras en la aparición de los síntomas relacionados con el Síndrome Burnout.

1.1. Síndrome Burnout.

El concepto de Síndrome Burnout ha evolucionado a través de los años adaptándose a los diferentes estudios que se han desarrollado al respecto. Si bien es cierto que buena parte de la literatura considera a Freudenbergger como el primer autor que estudia este síndrome, también lo es que antes de su publicación en 1974 se habían establecido las bases sobre el concepto.

Las primeras evidencias podemos datarlas de 1953 cuando Schwartz y Will, dos psiquiatras, describieron cómo una enfermera de hospital desarrolló ciertas características (agotamiento emocional, desmotivación y sensación de baja autoestima) que le distanciaba de sus pacientes. Los autores describieron que la enfermera se centraba en los aspectos negativos y que evitaba el contacto tanto con pacientes como con sus propios compañeros. Años más tarde, Green (1961)

define este tipo de características como un sentimiento extremo de fatiga y la pérdida de ilusión por el ámbito laboral en el que se trabaja.

Fue tras estas investigaciones cuando Freudenberger (1974) observa de forma pautada a una serie de voluntarios para estudiar su agotamiento profesional, percatándose de que aquellas personas que mostraban las características descritas por Green mostraban comportamientos negativos que utilizaban de forma inconsciente como protección ante la exigencia y presión laboral.

En los años ochenta se desarrollaron diferentes investigaciones empíricas centradas en las áreas educativa y sanitaria, descritas como las que mayor prevalencia presentan en este síndrome (Edelwich y Brodsky, 1980). Con el fin de realizar estos estudios se diseñaron diferentes instrumentos de evaluación, siendo los más conocidos los de Tedium Measure (Pines, Aronson y Kafry, 1981) y Maslach Burnout Inventory (Maslach y Jackson, 1981). Este último es el más utilizado, estudiando dimensiones como la despersonalización, la baja realización personal y el agotamiento emocional.

Maslach, Jackson y Leiter (1996) consolidan como terminología el Síndrome Burnout, haciendo referencia a la crisis que se puede dar entre la persona y el trabajo que realiza. Más tarde, diversos autores (Gil-Monte y Peiró, 1997; Manassero et al., 1994; Mingote-Adán, 2002) entienden este síndrome como la diferencia entre las expectativas externas e internas y la realidad profesional vivida como causa principal. Dichos autores convergen en tres posibles fuentes que, combinadas, podrían dar explicación a la procedencia del Síndrome Burnout:

- Endógeno: parte de la propia persona, de la forma en que siente y cómo vive las situaciones que le ocurren.
- Exógeno: surge como consecuencia a la presión ejercida por parte de las personas con las que se relaciona en el ámbito laboral, generalmente personas que soportan altos niveles de exigencia.
- Contextual: agrupa a las personas que se relacionan en el trabajo, las tareas a realizar, las expectativas definidas y las entendidas por los trabajadores y todo aquello que provenga de los elementos que caracterizan el trabajo en sí.

Para Molina-Gallego, Vargas-Torres y Calle-Díaz (2015) una persona con Síndrome Burnout puede padecer los síntomas que le caracterizan en diferentes momentos a lo largo de su vida, incluso en diferentes trabajos. Las principales características son:

- Despersonalización. En referencia a los sentimientos negativos hacia la tarea que realiza la persona que lo siente y también hacia los demás. La persona que sufre despersonalización tiende a alejarse emocionalmente de sí mismo pudiendo darse situaciones de desvalorización e incluso autosabotaje.
- Agotamiento emocional. Entendido como fatiga, pérdida de energía y la falta de recursos emocionales para hacer frente a estas situaciones. El agotamiento suele surgir como consecuencia a los intentos por modificar situaciones que provocan estrés, cuyos resultados no fueron positivos.
- Abandono de la realización personal. Al experimentar las características anteriores, el individuo comienza a desinteresarse su ámbito laboral, perdiendo la ilusión y las expectativas de cumplir con la labor cotidiana en presente y futuro.

Entre las profesiones más propensas a sufrir el Síndrome Burnout nos encontramos las del área sanitaria y educativa.

En este trabajo nos centraremos en los profesionales de la docencia de la etapa de Educación Secundaria, por ser la etapa en la que imparten docencia los profesionales de la educación, foco de este estudio.

1.2. Características educativas y psicoevolutivas en la etapa de Educación Secundaria.

La Educación Secundaria en España comprende desde los 11-12 años hasta los 16-18 aproximadamente, dependiendo de circunstancias como, por ejemplo, haber estado varios años en un mismo curso o un acceso tardío a la educación reglada por circunstancias socioeconómicas.

De esta forma, esta etapa, comúnmente denominada ESO (Educación Secundaria Obligatoria), se caracteriza por trabajar con adolescentes; una etapa crucial y determinante en el desarrollo humano por los cambios físicos, culminación del crecimiento y desarrollo sexual, las interacciones psicosociales, el desarrollo emocional e intelectual y la interacción con el entorno (Krauskopof, 1999).

El cambio comienza con el paulatino abandono de la infancia, y sus elementos diferenciadores, para llegar a la adultez. Dependiendo de la sociedad, la etapa histórica y otros elementos diferenciadores, podemos encontrar distintas definiciones y repercusiones de la adolescencia en la vida del adulto en que se convertirá, teniendo que superar ciertos ritos y pruebas de iniciación o siendo condescendientes con dificultades para las que no están preparados.

La adolescencia se caracteriza por una simultaneidad de funcionamientos caracterizados por ser infantiles y también los que se consideran adultos, un mundo interno en el que durante unos años conviven ambos. Podemos destacar tres elementos comunes a la mayoría de los adolescentes (Lillo-Espinosa, 2004), factores a los que deben hacer frente y que pueden tener un efecto relevante sobre el comportamiento:

- Relación con los progenitores. Transitar de la dependencia emocional a la independencia afectiva de los padres requiere de un proceso que debe ser atendido y respetado tanto por el propio adolescente como por sus padres, cobrando especial importancia elementos como la intimidad o la toma de decisiones.
- Relaciones de amistad. Es uno de los elementos que más condicionan a los adolescentes. Se convierte en el grupo de apoyo, confianza, identificación y desarrollo de la identidad. Tanto las características de las amistades como la cantidad y calidad de estas podrán ser condicionantes en la forma de entender la sociedad como adulto.
- Autoestima y visión de sí mismo. Los cambios físicos y aquellos que no son tan visibles, hacen que el propio adolescente vaya cambiando la forma en la que se ve. La identificación, o no, con su cuerpo, las posibilidades que le brinda, los intereses, deseos y preocupaciones van a ser determinantes en la autoestima.

Los estudiantes de Educación Secundaria están transitando la adolescencia, con las características, limitaciones, dificultades y elementos diferenciadores propios de esta etapa vital. Educativamente, además, el proceso enseñanza-aprendizaje intensifica la cantidad de contenidos y, con ello, la dedicación y tiempo de estudio requerido.

Esta etapa de la adolescencia engloba una serie de años caracterizados por las situaciones disruptivas y la desmotivación, pero también por presentar grandes oportunidades para el crecimiento como individuos y como integrantes de la sociedad de los futuros adultos.

1.3. Síndrome Burnout docente.

El Síndrome Burnout se presenta de forma más común en profesiones asistenciales, como es la docencia, una tipología de profesiones que desarrollan problemas psicológicos y somáticos que afectan y dañan tanto la relación con compañeros y estudiantes como su labor académica (Guerrero & Rubio, 2005).

Para Villanueva et al. (2005) el estrés docente podría explicarse como la relación entre la disfunción ante las exigencias de la profesión y las carencias en la

capacitación del profesional de la educación para resolver situaciones que se dan en el centro educativo, conllevando esto situaciones de estrés extremo y desbordamiento. De esta forma, el estrés laboral se suele dar cuando las demandas del trabajo a realizar sobrepasan límites de tiempo, habilidad y capacidad física; algo que ocurre al profesorado con cierta prevalencia. Esto puede suceder de forma independiente a un profesor novel y a uno veterano (García, Escorcía & Pérez, 2017).

En la línea de García, Escorcía & Pérez (2017), se puede afirmar que la sensación de estar quemado no se da con brusquedad, sino que el desgaste se identifica paulatinamente con señales como la falta de recursos o no poder prepararse para resolver problemas presentados.

Se entiende así que la profesión docente es especialmente susceptible a desarrollar el Síndrome Burnout y que, además, la etapa en la que se centra este estudio se caracteriza por comportamientos disruptivos, pérdida de interés académico y búsqueda de la identificación. Elementos que, conjuntamente, crean interés de estudio e investigación con la intención de conocer los riesgos en la búsqueda del bienestar docente.

2. Método.

En el presente trabajo se realiza una revisión sistemática de la literatura científica, a través del método PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010).

Así, se incluyen las fases de identificación de fuentes bibliográficas, cribado, tras aplicación de criterios de inclusión y duplicados, elegibilidad, a partir de la lectura de textos completos, e inclusión de los textos evaluados.

Siguiendo criterios de elegibilidad, fuentes de información y año de publicación, este estudio ha revisado la literatura científica sobre Burnout docente en Educación Secundaria, alojada en las bases de datos de Dialnet, ProQuest, Scopus, Webs of Science (WOS) y Scielo. Se ha recogido la producción científica de los últimos cinco años, revisado artículos científicos de carácter nacional e internacional, excluyéndose revisiones sistemáticas, tesis y trabajos de fin de título, e incluyéndose artículos científicos con texto completo y de libre acceso.

Para la búsqueda, se han empleado diferentes términos en español e inglés, combinando el uso de operadores booleanos, entendiendo por estos, y siguiendo a Avelar-Rodríguez y Toro-Monjaraz (2018) como palabras o comandos que conectan dos o más términos. En este caso, se han utilizado los operadores: AND, OR y el operador asterisco (*).

Las palabras claves utilizadas para la búsqueda de fuentes han sido: “Burnout”, “Burnout académico”, “Burnout del docente de educación secundaria” “Educación secundaria” “Síndrome del quemado” “Burnout syndrome” “Burnout prevalence” “non-university teachers” “Secondary education” “High School”. Empleando dichas palabras se establecieron diferentes ecuaciones de búsqueda, las cuales fueron empleadas en las anteriores bases de datos citadas.

criterio	
Tipología	Artículos científicos con libre acceso y texto completo.
Idiomas	Estudios publicados en inglés y/o español.
Tipo de estudio	Investigación empírica.
Participantes/etapa educativa	Profesorado de Educación Secundaria.
Fecha de publicación	2019-2024

Tabla 1. Criterios de inclusión para la selección de artículos.

Así, y fruto de esta exploración, se pudo comprobar que las distintas bases de datos arrojaban 850 artículos en total, recogiendo en la siguiente figura los resultados obtenidos en cada una de las bases de datos analizadas:

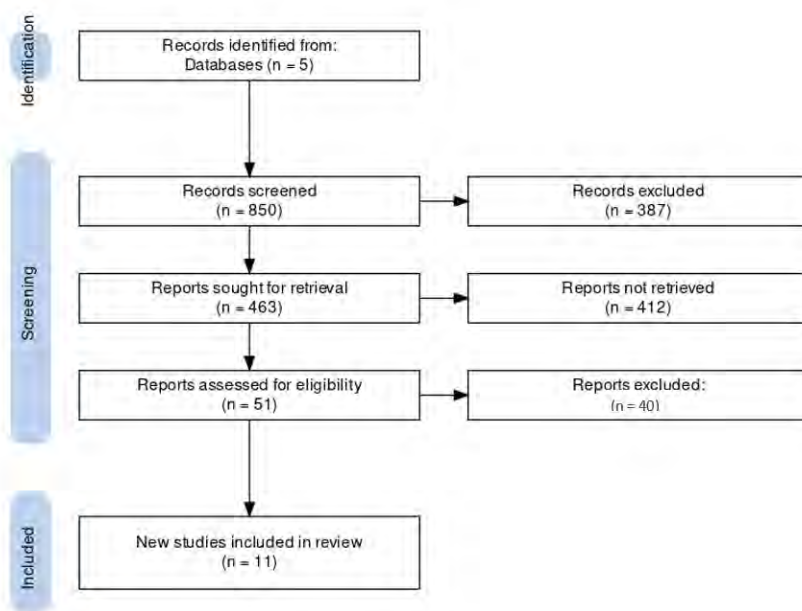


Figura 1. Proceso de selección de documentos.

3. Resultados.

Tras el proceso de selección, con los artículos definitivos se realiza un análisis de contenido que se centrará en las siguientes variables de estudio:

Variables identificativas	
Año	Año de publicación.
Idioma	Lengua en la que se han escrito los artículos seleccionados.
Autoría	Relación de autores y coautores.
País	Contexto geográfico de la investigación.

Tabla 2. Variables identificativas de análisis.

Variables de contenido	
Muestra	Participantes del estudio, características de los perfiles y número.
Objetivos	Finalidad que persigue el estudio.
Resultados	Principales hallazgos obtenidos.

Tabla 3. Variables de análisis de contenido.

La muestra se compone de docentes de Educación Secundaria en todos los estudios que componen este trabajo. Seleccionadas las variables de análisis indicadas en las tablas 2 y 3, en la siguiente tabla se recogen las once investigaciones, objeto del presente trabajo.

Código	Título	Datos	Muestra
A1	How do sources of teachers' stress affect the development of burnout? An analysis among Physical Education teachers.	Abós, et al. (2019) Castellano. España	N=71
A2	Inteligencia emocional y síndrome de burnout en el profesorado de Secundaria.	Andreu y Martínez (2024) Castellano. España	N= 259
A3	Exploring the Influence of Self-Efficacy, School Context and Self-Esteem on Job Burnout of Iranian Muslim Teachers. A Path Model Approach.	Bayani, A.A. y Bagheri, H. (2020) Inglés. Irán	N = 212
A4	The relationship between burnout syndrome and bornout syndrome of secondary school teachers during COVID-19.	Čopková, R. (2021) Inglés. Eslovaquia	N=214
A5	Pedagogical leadership in High School: Contributions from the Assessment of Burnout - Resilience in Teachers	Vicente & Gabari (2019). Castellano. España	N=167
A6	The role of aggression and maladjustment in the teacher-student relationship on burnout in secondary school teachers.	Masluk B, et al. (2022). Inglés. España	N = 677

A7	Síndrome Burnout en docentes y el compromiso organizacional durante la emergencia sanitaria por el covid-19.	Rivera y Gálvez (2021). Español. Perú	N= 323
A8	Burnout y Factores de Resiliencia en Docentes de Educación Secundaria	Vicente & Gabari (2020). Castellano. España	N=1.268
A9	La resiliencia como factor protector del estrés crónico en docentes	Vicente & Gabari (2019). Castellano. España	N= 334
A10	Niveles de burnout en docentes de secundaria: un estudio descriptivo analítico	Vicente & Gabari (2019). Castellano. España	N=167
A11	Associated factors with resilience and burnout: a cross-sectional study in a teaching group in Spain	Vicente & Gabari (2020). Castellano. España	N= 334

Tabla 4. Análisis investigaciones.

3.1 Análisis de los resultados.

En cuanto a las variables identificativas de análisis propuestas en el presente trabajo se observa que, el año de mayor producción científica en la temática analizada, es el año 2019 (figura 2), siendo el idioma inglés, el idioma predominante en las producciones; en menor medida, también se han analizado textos en español (figura 3).

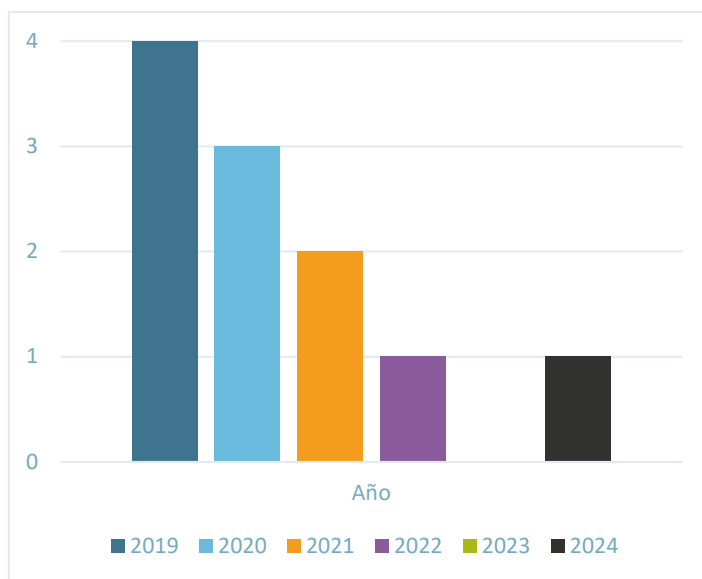


Figura 2. Distribución de artículos según años.

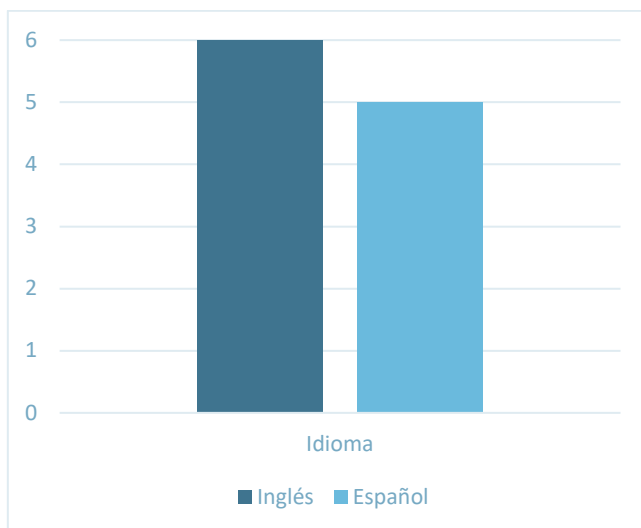


Figura 3. Distribución de artículos según idioma.

En relación al contexto geográfico de la investigación, se comprueba que la mayor parte de los estudios se contextualizan en España a excepción de estudios como el de Perú, (A7), Irán (A3) y Eslovaquia (A4) (figura 4).

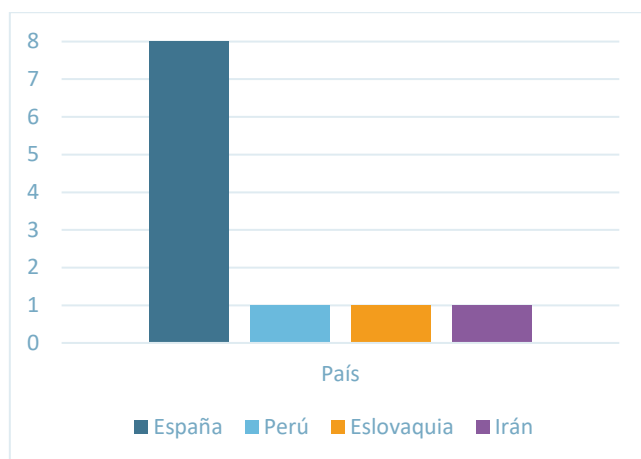


Figura 4. Distribución de artículos según país.

Respecto a la autoría, la mayoría de las propuestas se hacen en coautoría, siendo la muestra, A4 y A6 los únicos trabajos firmados por una sola persona (figura 5).

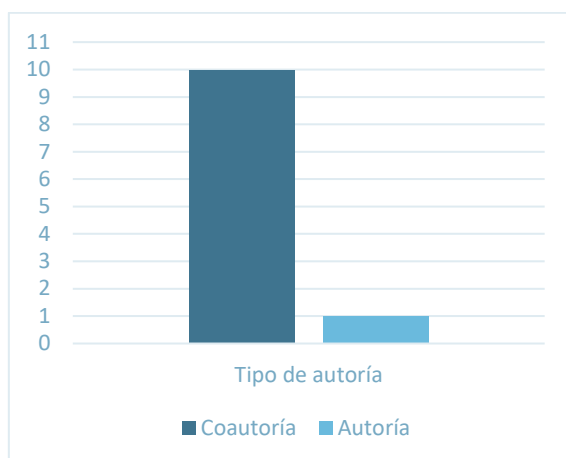


Figura 5. Distribución de artículos según número de autores.

El número de participantes de los estudios analizados es oscilante, algunos se realizan con muestras en torno al millar de docentes de Educación Secundaria, mientras que en otras son inferiores a cien. Es importante señalar también que a excepción del estudio de Abós, et al. (2019) que solo incluye en su muestra a profesorado de la especialidad de educación física, la composición de las muestras de los demás estudios es bastante heterogénea.

Se aprecia que las principales finalidades de los estudios incluidos han perseguido tanto identificar los principales estresores percibidos por el profesorado, como analizar distintas dimensiones del Burnout (A2), estableciendo relaciones (A8), probando la influencia de la autoeficacia, el contexto escolar y la autoestima en el agotamiento laboral del profesorado (A3) y/o determinando la relación existente entre el síndrome de Burnout con el compromiso organizacional en docentes de educación secundaria durante la emergencia sanitaria por el Covid -19 (A7).

Por último, en cuanto a los principales hallazgos encontrados, se comprueba la incidencia de variables psicofísicas y emocionales en la sintomatología expresada por los docentes con Síndrome Burnout, tales como agotamiento mental y físico, despersonalización, sentimiento de fracaso personal, tensión y ansiedad. Dicho malestar proviene en gran parte de la excesiva carga de trabajo, realizando no sólo tareas docentes, sino de gestión en los centros, en concreto, burocracia. El agotamiento laboral manifestado, se manifiesta a través del agotamiento emocional, la despersonalización y la realización personal (A3).

Otro dato relevante es la propia etapa educativa que conlleva la fase evolutiva adolescente del alumnado, en la que, dichos cambios en el desarrollo tanto físico

como emocional de los discentes, provoca una mayor tensión en los docentes a la hora de establecer relaciones, tanto académicas como personales (A8-A12).

Una cuestión detectada en los estudios es la relación del Síndrome de estar quemado, con la resiliencia y autonomía de la gestión emocional, cuestión básica que influye en cómo enfrentar el Burnout docente (A1, A2 y A12).

En relación con el sexo, el género masculino suele presentar una tendencia a desarrollarlo en algún momento de su desempeño.

Finalmente, también se percibe como condicionantes del Burnout la presencia de un clima laboral más tenso, así como la presencia de factores desencadenantes o vulnerables, como la tipología de centro, el ambiente de clase y la confluencia de variedad de funciones y/o exigencias no relacionadas directamente con la docencia.

4. Discusión y conclusiones.

A nivel del contenido trabajado en las diferentes fuentes analizadas, se constata que la sintomatología, la percepción atribuida y el agotamiento, son las variables más trabajadas por los distintos autores. Se resaltan además la ambigüedad de la administración, el mal comportamiento de los estudiantes y la carga trabajo como estresores frecuentes en el agotamiento laboral de los docentes de esta etapa Abós, et al. (2019). En investigaciones análogas, como el estudio de Rodríguez et al. (2017), destacan que la relación del docente con su entorno es una causa de malestar que puede desencadenar conductas estresantes en el aula y en la relación con las familias, llegando a afectar al proceso enseñanza-aprendizaje

En base al género, se muestra una tendencia masculina a desencadenar comportamientos y actitudes originadas por Burnout. En otras investigaciones, como la de Muñoz y Correa (2012), ya destacaban esta prevalencia entre los hombres.

De igual modo, otras investigaciones, aunque no específicas de la etapa de educación secundaria, focalizan también en variables como la edad, los años de docencia, la situación familiar, las responsabilidades domésticas, el estado civil (Mónico, et al, 2017; Serrano y Gil, 2014) la motivación del docente, la percepción del clima social laboral o la inteligencia emocional, Castillo, et al., (2017).

En cuanto a las limitaciones, la principal detectada ha sido hallar una escasa muestra tras consultar bases científicas de considerable rigor. Por ello, se concluye que es un ámbito con necesidad de estudio y visibilidad. Este dato es significativo en la actualidad dada la importancia del correcto desarrollo del bienestar

personal; máxime tras vivir una pandemia mundial y sus efectos, habiendo una concienciación generalizada por cuidar este aspecto. En este sentido, y en acuerdo con Pinel-Martínez, et al. (2019) se reivindica la necesidad de continuar realizando estudios que sigan recabando datos sobre los factores asociados al bienestar docente y las formas en que podrían afectar este estado ciertas variables en el tiempo.

En relación con los resultados obtenidos, se considera la tendencia a realizar estudios sobre el Síndrome Burnout en el que se integra la educación obligatoria, incluyendo todas las etapas que la conforman, sin especificar los intervalos educativos por edad.

Considerando los artículos analizados en la tabla 4 se observa la poca producción científica sobre la temática desde 2019. Entendemos que, para futuras líneas de investigación, es importante promover la investigación de este síndrome en la etapa secundaria, en la cual el alumnado tiene una franja de edad que abarca fases de la adolescencia.

Tras esta propuesta, reafirmamos la necesidad de seguir investigando para poder obtener datos más concluyentes sobre el síndrome del quemado o Burnout del profesorado de Educación Secundaria. Igualmente, es recomendable extender esta tipología de estudios a otras etapas educativas para tener una visión más generalizada que nos permita focalizarnos en el estudio más concreto de la etapa, y los factores que pueden intervenir en el Síndrome, con relación a los docentes.

Este trabajo se realiza con la firme intención de poner en valor la relevancia de los procesos formativos y acompañamiento de los claustros, como estrategia de buenas prácticas, en la búsqueda de la prevención de situaciones estresantes, en la línea de lo afirmado por Gallardo-López, López-Noguero & Gallardo-Vázquez (2019).

De esta forma, entendemos que el desarrollo de investigaciones sobre el Síndrome Burnout en las diferentes etapas favorecerá la prevención de este síndrome potenciando el bienestar docente, siendo de especial relevancia los estudios experimentales y longitudinales contextualizados en la etapa educativa Secundaria por las características propias de la etapa.

Referencias bibliográficas.

- Abós, Á.; Sevil, J.; Sanz-Remacha, M.; Corral, A. & Estrada, S. (2019). How do sources of teachers' stress affect the development of burnout? An analysis among Physical Education teachers. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*. 3(1): 107-117. <http://hdl.handle.net/10481/53932>
- Andreu, A. y Martínez, J. (2024). Inteligencia emocional y síndrome de burnout en el profesorado de Secundaria. *Estudios sobre Educación*, 46, 195-217. <https://doi.org/10.15581/004.46.009>
- Anzules-Guerra, J., Rojas, L., Vera, L., Zevallos, I., & Meza, L. (2021). Programa educativo para la prevención del Síndrome de Burnout y Estrés Laboral en docentes universitarios de la Universidad Técnica de Manabí, República del Ecuador. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(11), 124-139.
- Avelar-Rodríguez, D., & Toro-Monjaraz, E. (2018). PubMed: Clinical Queries, Terminología MeSH y Operadores Booleanos. *Revista de Medicina Clínica*, 2(3), 96-100. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1442811B>
- Bayani, A.A., Bagheri, H. (2020) Exploring the Influence of Self-Efficacy, School Context and Self-Esteem on Job Burnout of Iranian Muslim Teachers. A Path Model Approach. *J Relig Health*, 59, 154-162. <https://doi.org/10.1007/s10943-018-0703-2>
- Castillo, I., Álvarez, O., Estevan, I., Queralt, A. y Molina, J. (2017). Passion for teaching, transformational leadership and burnout among physical education teachers. *Revista de Psicología del Deporte*, 57-61. <http://10.1080/02678373.2014.935524>
- Čopková, R. (2021). The relationship between burnout syndrome and boreout syndrome of secondary school teachers during COVID-19. *Journal of Pedagogical Research*, 5(2), 138-151. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2021269824>
- Douelfiqar, I., El Madhi, Y., Soulaymani, A., El Wahbi, B., El Faylali, H. (2023). Evaluation of Psychosocial Risks Among High School Teachers in Morocco. *International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP)*, 13(3), pp. 54-67. <https://doi.org/10.3991/ijep.v13i3.36521>
- Edelwwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. Nueva York: Human Science Press.

- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *The Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-166.
- Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F., & Gallardo-Vázquez, P. (2019). Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento. *Revista electrónica educare*, 23(2), 324-343.
- García, A., Escorcía, C., & Perez, B. (2017). Síndrome de Burnout y sentimiento de autoeficacia en profesores universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 65 - 126. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.170>
- Gil-Monte, P. & Peiró, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Green G. (1961). *A burnt-out case*. Nueva York: Viking Press.
- Guerrero, E., & Rubio, J. (2005). Estrategias de prevención e intervención del Burnout en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 5(28), 27-33. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58252804>
- Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud*, 1(2), 23-31. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-41851999000200004&lng=en&tIng=es.
- Lillo-Espinosa, J. L. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la asociación española de neuropsiquiatría*, (90), 57-71. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352004000200005&lng=es&tIng=es.
- Manassero, M. A., Vázquez, A., Ferrer, M. V., Fornés, J., y Fernández, M. C. (1994). *Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional*. Madrid: MEC-CIDE.
- Marsollier, R. G. (2013). La despersonalización y su incidencia en los procesos de desgaste laboral. *Revista psicología.com*, 17(7), 1-10
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.

- Maslach, C., Jackson, S. E., y Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual. The Truth about Burnout*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Masluk B, Gascón-Santos S, Oliván-Blázquez B, Bartolomé-Moreno C, Albesa A, Alda M and Magallón-Botaya R (2022) The role of aggression and maladjustment in the teacher-student relationship on burnout in secondary school teachers. *Front. Psychol.* 13:1059899. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1059899.
- Mingote-Adán, J. C. (2002). Síndrome de burnout o síndrome de desgaste profesional. En *La educación para la salud del siglo XXI: comunicación y salud* (pp. 331-342). Díaz de Santos.
- Molina-Gallego, Y.; Vargas-Torres, F. S. & Calle Diaz, M. I. (2015). Prevenir el Burnout como problema de salud pública. *Medicina Legal de Costa Rica*, 3, 2015. <http://weekly.cnbnews.com/news/article.html?no=124000>.
- Mónico, P., Pérez, S. M., Areces, D., Rodríguez, C. y García, T. (2017). Afrontamiento de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y burnout en el profesorado. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 35-54.
- Muñoz Muñoz, C.F. y Correa Otálvaro, C. M. (2012). Burnout docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, Vol. 3. No. 2, 226-242.
- Pines, A., Aronson, E., y Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. New York: Free Press.
- Pinel-Martínez, C., Pérez, M., & Carrión, J. (2019). Investigación sobre el burnout en docentes españoles: una revisión sobre factores asociados e instrumentos de evaluación. Bordón. *Revista De Pedagogía*, 71(1), 115–131. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.62122>.
- Rivera, G. y Gálvez, D. (2021). Síndrome Burnout en docentes y el compromiso organizacional durante la emergencia sanitaria por el covid-19. *UCV-Scientia*.
- Rodríguez, J.A; Guevara, A. & Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100045&lng=es&tIng=es.

- Schwartz, M. & Will, G. (1953). Low morale and mutual withdrawal on a hospital ward. *Psychiatry*, 16, 337-353.
- Serrano, N. y Guil, R. (2014). Características sociodemográficas y Síndrome de Burnout en el profesorado de Educación Infantil de la Bahía de Cádiz. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 326-340.
- Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511.
- Vicente de Vera, M. & Gabari, M. (2019). Burnout y Factores de Resiliencia en Docentes de Educación Secundaria, *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 127-15.
- Vicente, I. V., & Gambarte, M. I. G. (2019). La resiliencia como factor protector del estrés crónico en docentes. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 159-175.
- Vicente de Vera, M. & Gabari, M.I. (2019). Liderazgo Pedagógico en Educación Secundaria: Aportaciones desde la Evaluación de Burnout-Resiliencia en Docentes. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1), 104-134. 10.17583/ijelm.2018.3519.
- Vicente de Vera García, M. I., & Gabari Gambarte, M. I. (2019). Niveles de burnout en docentes de secundaria: un estudio descriptivo analítico. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*,
- Villanueva, M., Jiménez, I., García, L., & Durán, J. (2005). Valoración de las fuentes de estrés laboral en personal docente. Instituto de Seguridad y Salud Laboral. Servicio de Higiene Industrial y Salud Laboral / Área de Ergonomía y Psicología Aplicada.
[http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=11452&IDTIPO=60&RASTRO=c160\\$m](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=11452&IDTIPO=60&RASTRO=c160$m)

Transferencia del conocimiento sobre sostenibilidad mediante el trabajo con situaciones de aprendizaje y del Diseño Universal del Aprendizaje

Manuel Enrique Lorenzo Martín.

Carmen Rodríguez Jiménez. Universidad de Granada

Carmen Rocío Fernández Fernández. Universidad de Granada

1. Marco teórico.

El concepto de Situación de Aprendizaje se introdujo en la legislación española como parte de un enfoque pedagógico centrado en el desarrollo integral de los estudiantes. A continuación, se presentan los momentos clave en los que este concepto ha sido reconocido (Seror, 2023):

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).

La LOMCE, promulgada en 2013, estableció la importancia de las situaciones de aprendizaje como una estrategia para fomentar la autonomía y la creatividad de los estudiantes.

En esta ley, se reconoció que las situaciones de aprendizaje debían estar contextualizadas, ser significativas y relevantes, y permitir la construcción de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes.

Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020):

En esta ley, se reafirmó la importancia de las situaciones de aprendizaje como herramientas pedagógicas que integran los elementos curriculares de diferentes materias.

Se enfatizó que las situaciones de aprendizaje debían respetar las experiencias del alumnado, ser creativas, cooperativas y contextualizadas, y preparar a los estudiantes para su futuro personal, académico y profesional.

Real Decreto 157/2022 y Real Decreto 217/2022:

Estos decretos, publicados en 2022, establecen las bases del currículo de la Educación Primaria y Secundaria en España.

En ellos, se define explícitamente el concepto de situaciones de aprendizaje como aquellas que contribuyen a la adquisición y desarrollo de competencias clave y específicas.

Se enfatiza la importancia de que estas situaciones estén alineadas con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, fomentando procesos pedagógicos flexibles y accesibles que se ajusten a las necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado.

Por tanto, una Situación de Aprendizaje es un concepto fundamental en el ámbito educativo en el momento presente. Se refiere a un acontecimiento que ocurre en el contexto cercano de los estudiantes. Estos acontecimientos pueden ser hechos cotidianos o situaciones específicas que se presentan con intencionalidad educativa (Castro-Zubizarreta, et al., 2023).

Se convierte en una situación de aprendizaje cuando se plantea con el propósito de promover el desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes.

Los componentes generales que una Situación de Aprendizaje debe tener son los siguientes (Educagob, 2024):

- Contexto: La situación debe estar contextualizada y relacionada con la vida real o con los contenidos curriculares.
- Objetivos claros: Deben establecerse objetivos específicos que integren diversos saberes básicos.
- Tareas complejas: Las actividades propuestas deben ser desafiantes y requerir la construcción de nuevos aprendizajes.
- Recursos auténticos: Se deben utilizar materiales reales en distintos formatos (analógicos y digitales).
- Agrupamientos variados: Las situaciones pueden involucrar trabajo individual o en grupos, fomentando la cooperación y la responsabilidad personal.

Por otro lado, existen una serie de características y requisitos que deben cumplir para alcanzar los objetivos propuestos:

- Significativas y relevantes: Las situaciones deben estar relacionadas con la vida cotidiana o con los contenidos curriculares, de manera que tengan sentido para los estudiantes.
- Creativas y cooperativas: Deben promover la creatividad y la colaboración entre los estudiantes.

- Respetuosas con la diversidad: Las situaciones deben considerar las diferentes formas de comprender la realidad y las experiencias del alumnado.
- Contextualizadas: Deben estar bien vinculadas al contexto y a las necesidades de los estudiantes.
- Preparación para el futuro: Las tareas complejas deben preparar a los estudiantes para su futuro personal, académico y profesional.
- Conexión con la vida real: Las situaciones ofrecen la oportunidad de aplicar lo aprendido en contextos reales.

Los beneficios que una Situación de Aprendizaje bien desarrollada y con todos los elementos ya expuestos puede proporcionar a los estudiantes son:

- Favorecimiento de la autonomía y la iniciativa del alumnado.
- Reforzamiento de la autoestima y la responsabilidad.
- Adquisición de la competencia de aprender a aprender y asentamiento de las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Favorecimiento de la integración de los elementos curriculares de diferentes materias.

1.1. La metacognición en las Situaciones de Aprendizaje.

Un elemento muy importante que juega un papel fundamental en las Situaciones de Aprendizaje es la metacognición. Esta desempeña un papel crucial en las situaciones de aprendizaje al permitir a los estudiantes reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos y regular su propio aprendizaje (Vélez-Gutiérrez, y Ruiz-Ortega, 2021).

La metacognición se refiere al conocimiento y la conciencia que tenemos sobre nuestros propios procesos cognitivos. Implica la capacidad de reflexionar sobre cómo pensamos, monitorear y regular nuestros propios pensamientos, y planificar estrategias de aprendizaje efectivas (Nieto-Márquez, et al., 2021).

La aplicación de la metacognición en Situaciones de Aprendizaje (García, et al., 2016):

- Conciencia de Estrategias: La metacognición permite identificar las estrategias y recursos que serán útiles para llevar a cabo una tarea de manera eficaz en una situación de aprendizaje.
- Optimización del Aprendizaje: Al reflexionar sobre los procesos cognitivos, se pueden ajustar las estrategias y mejorar el aprendizaje.

- Comprender el Propio Nivel de Comprensión: La metacomprensión ayuda a ser conscientes del nivel de comprensión y a optimizarlo. Por ejemplo, reconocer si se está memorizando sin comprender o si realmente se está asimilando el contenido.

1.2. Diseño Universidad de Aprendizaje y Objetivos de Desarrollo Sostenible en las Situaciones de Aprendizaje.

El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) desempeñan roles significativos en la creación y ejecución de Situaciones de Aprendizaje. Permíteme profundizar en cada uno de ellos:

El DUA es un enfoque pedagógico que busca hacer que el aprendizaje sea accesible y efectivo para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, estilos de aprendizaje o necesidades específicas (Pérez-Esteve, 2022).

- Principios del DUA:
 - Representación múltiple: Proporcionar información en diferentes formatos (texto, imagen, audio, video) para adaptarse a las necesidades de los estudiantes.
 - Acción y expresión múltiples: Ofrecer diversas formas para que los estudiantes demuestren su comprensión y habilidades.
 - Participación y compromiso: Crear un ambiente inclusivo que motive e involucre a todos los estudiantes.

Siguiendo las guías de Cast (2011), que para que el DUA suponga un marco científicamente válido y aplicable a la realidad educativa de las aulas, se deben dar dos premisas:

- Debe ofrecer variedad en la presentación de la información, en las formas de respuesta y demostración de conocimientos y habilidades por parte de los estudiantes, así como en los métodos para motivar su compromiso con el aprendizaje propio.
- Debe eliminar obstáculos en la enseñanza al proporcionar adaptaciones, apoyos y desafíos adecuados, y al mantener expectativas elevadas de rendimiento para todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades y aquellos cuya competencia lingüística en el idioma de instrucción pueda ser limitada.

Por otro lado, los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) son una parte fundamental de la educación actual. La Agenda 2030 de la ONU establece 17

objetivos para abordar desafíos globales como la igualdad, el medio ambiente y la salud (Calles, 2020).

Los ODS se pueden trabajar en el aula mediante situaciones de aprendizaje que conectan conceptos clave con la vida real y promueven aprendizajes profundos y reflexivos.

2. Aplicando LOMLOE al aula para un aprendizaje profundo y una correcta transferencia del conocimiento.

Tras haber enmarcado teóricamente el momento actual del sistema educativo español y sus características principales, procedemos ahora a la ejemplificación de una situación de aprendizaje (SdA). Nuestra propuesta está simplificada por motivos de limitación de tamaño y tiene un objetivo claro: mostrar cómo podemos diseñar una experiencia que aplique los principios del DUA y genere una transmisión del conocimiento efectiva en nuestro alumnado, capacitándolo y preparándolo para aplicar lo aprendido al mundo real.

Nos situamos en el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en el marco de la asignatura de Geografía e Historia, abreviada como GEH según la normativa vigente.

Es esencial tener en cuenta que, al iniciar la elaboración de una SdA, un aspecto crucial reside en establecer de manera precisa los criterios de evaluación, con el propósito de medir el nivel competencial del alumnado. La consideración exclusiva del entretenimiento o la motivación de los discentes como criterios para diseñar una SdA carece de fundamentación (Mingorance et al., 2023).

Debe estar todo, pues, vinculado a unos saberes básicos legalmente establecidos, que sirvan de apoyo para que el alumnado alcance un nivel adecuado en las competencias específicas de la asignatura, aspecto que mediremos utilizando los criterios de evaluación LOMLOE pertinentes.

Es fundamental también que el docente también realice una cuidadosa selección de los momentos de explicación relativos a los saberes básicos en los que se apoyará (que podemos denominar como el “andamiaje teórico”), con el fin de establecer el fundamento teórico necesario para que los estudiantes puedan superar los retos asignados correctamente. El empleo de Situaciones de Aprendizaje no supe la relevancia de las explicaciones brindadas por el docente (Mingorance et al., 2023).

2.1. Nuestra propuesta de SdA: “Los concejales de Villaconejo”.

Propondremos la siguiente experiencia al alumnado: “Los concejales de Villaconejo”. Trabajar el concepto de sostenibilidad con adolescentes puede no ser tarea fácil, pero si aplicamos lo establecido por la nueva legislación, sabremos que toda SdA debe suponer una experiencia motivadora para nuestro alumnado y para ello debemos intentar conseguir que aquellos saberes básicos que tratemos estén contextualizados a la realidad cercana de los discentes.

Para ello, nuestra intención será “enganchar” al alumnado con una motivación inicial:

¡Enhorabuena! Habéis sido seleccionados como los nuevos concejales de la encantadora localidad de Villaconejo.

En los últimos años, nuestro amado pueblo ha experimentado una disminución en su población, ya que forma parte de lo que se conoce como la “España vaciada”.

Sin embargo, la comunidad se ha cansado de presenciar cómo el futuro de su querido hogar se desvanece y ha decidido depositar su confianza en vuestro partido político para crear un Villatopo con un futuro prometedor, sostenible y atractivo para nuevos habitantes que deseen establecerse aquí.

¿Seremos capaces de cambiar el destino de este hermoso pueblo?

Como vemos, trabajaremos la sostenibilidad económica, demográfica e incluso ecológica mediante la creación de un proyecto para “revivir” un pueblo ficticio de la “España vaciada”. Ese es el objetivo de transferencia del conocimiento, hacer a nuestro alumnado competente y que sea capaz de utilizar lo aprendido en su día a día, para generar un municipio más sostenible y consciente en la vida real.

Para motivar al alumnado, es importante también invertir algo de tiempo en actividades de tipo inmersivo, que harán que los discentes se “metan” más en la experiencia propuesta (Mingorance et al., 2023).

Con nuestro alumnado motivado, iniciaremos una secuencia didáctica que genera la experiencia que culminará en un producto final: el proyecto para un municipio revitalizado, sostenible, inclusivo y respetuoso con el medio ambiente.

2.2. Concreción curricular de la SdA.

Como ya hemos comentado, es primordial saber enmarcar nuestras propuestas didácticas dentro del currículum. En concreto, en este curso de ESO y atendiendo al desarrollo normativo del currículum llevado a cabo en Andalucía (Orden del 30

Mayo 2023), nuestro primer paso es identificar con claridad qué elementos trabajaremos y evaluaremos. Así, nuestra concreción curricular será la siguiente:

Asignatura: Geografía e Historia. Curso: 2º de ESO. Comunidad autónoma: Andalucía.

Competencias específicas a evaluar:

GEH 1. Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas [...].

Criterio de evaluación que usaré para medir el nivel competencial:

1.1. Elaborar, expresar y presentar contenidos propios en forma de esquemas, tablas informativas [...].

GEH 2. Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad [...]

Criterios de evaluación que usaré para medir el nivel competencial:

2.3. Incorporar y utilizar adecuadamente términos, conceptos y acontecimientos relacionados con la geografía, la historia y otras disciplinas de las ciencias sociales [...]

2.4. Elaborar juicios argumentados, respetando las opiniones de los demás y enriqueciendo el acervo común en el contexto del mundo actual [...]

GEH 3. Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios, [...], para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.

Criterio de evaluación que usaré para medir el nivel competencial:

3.2. Identificar los principales problemas, retos y desafíos [...] sus causas y consecuencias, así como los que, en la actualidad, debemos plantear y resolver en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

El nivel de desempeño obtenido en una competencia específica se traslada a las competencias clave usando los diferentes descriptores operativos establecidos por la Ley. (LOMLOE, 2020).

Desde el inicio, se recomienda compartir la rúbrica de evaluación criterial con nuestros discentes, por lo que en muchas ocasiones puede ser recomendable

“reformular” el criterio de evaluación para adaptarlo a la propuesta didáctica concreta y que sea más fácil de comprender. Así, propondremos una rúbrica similar a la siguiente:

Criterio/ Nivel de Desempeño.	Experto	Avanzado	Aprendiz	Novel	Peso
1.1. Busco y selecciono la información necesaria para elaborar y analizar pirámides de población y otros indicadores demográficos.					25%
2.3. Conozco los conceptos relacionados con las migraciones e indago sobre el fenómeno migratorio, tanto desde el punto de vista geográfico como histórico.	El redactado de los niveles de desempeño de cada criterio de evaluación corresponde al docente, ya que la legislación nacional y sus desarrollos autonómicos no establecen rúbricas de evaluación concretas para los diferentes niveles y asignaturas.				25%
2.4. Elaboro informes con propuestas creativas, utilizando términos y conceptos propios de la geografía.					25%
3.2. Identifico el problema de la España despoblada con sus múltiples causas y el reto demográfico que supone, analizando sus consecuencias.					25%

Tabla 1. Propuesta simplificada de rúbrica de evaluación.

2.3. Secuencia didáctica propuesta.

Los concejales de Villaconejo, conformados por equipos colaborativos previamente establecidos por el docente a partir de sociogramas (u otras herramientas diagnósticas), inician sus labores, procediendo a realizar designaciones y abordar los problemas existentes.

Antes de enfrentar los diversos momentos y desafíos, los docentes deben seleccionar y planificar sesiones de "andamiaje teórico" que faciliten la futura resolución de estos desafíos para los estudiantes.

SESIÓN INICIAL (Inmersión).

- Por ejemplo, podemos proponerles crear su organización política:

Nombre de vuestro partido político ficticio.	Logo de vuestro partido político.	Posibles puestos del gobierno municipal a asignar.							
Partido Villaconejeño		<table border="1"> <tr> <td data-bbox="695 282 856 309">Alcalde-sa</td> <td data-bbox="856 282 1120 309" rowspan="4">¿Qué responsabilidades asignamos a cada puesto?</td> </tr> <tr> <td data-bbox="695 309 856 354">Vicesentente de alcalde.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="695 354 856 409">Concejales de energía y medio ambiente.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="695 409 856 455">Concejales de servicios públicos.</td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="695 455 1120 482">¿Se os ocurren otros cargos a asignar? ¡Libertad!</td> </tr> </table>	Alcalde-sa	¿Qué responsabilidades asignamos a cada puesto?	Vicesentente de alcalde.	Concejales de energía y medio ambiente.	Concejales de servicios públicos.	¿Se os ocurren otros cargos a asignar? ¡Libertad!	
Alcalde-sa	¿Qué responsabilidades asignamos a cada puesto?								
Vicesentente de alcalde.									
Concejales de energía y medio ambiente.									
Concejales de servicios públicos.									
¿Se os ocurren otros cargos a asignar? ¡Libertad!									

Imagen 1. Ejemplo de actividad inmersiva. Elaboración propia.

- Se realiza la elaboración de una lista de elementos necesarios para la localidad, los cuales deben ser representados en un plano diseñado utilizando una aplicación digital.
- Se sugiere a los estudiantes llevar a cabo una encuesta en la localidad para indagar sobre los elementos urbanos y adquirir conocimientos sobre la red urbana española.

CONSEGUIR NUEVOS HABITANTES. Para atraer residentes adicionales, es imperativo que la localidad disponga de servicios de calidad y oportunidades laborales generadas por empresas locales.

- Se aborda la evaluación continua de los servicios públicos necesarios, utilizando la técnica de trabajo cooperativo Estructura 1-2-4.

ENERGÍA Y TRATAMIENTO DE RESIDUOS. Se examina la obtención de energía y la gestión de residuos, sugiriendo el uso de la metodología Flipped Classroom y la revisión de videos supervisados por el docente.

ORDENANZA MUNICIPAL DE CONVIVENCIA. Se plantea la resolución de conflictos y la convivencia como temas importantes, sugiriendo la redacción de artículos utilizando técnicas colaborativas como "lápices al centro" o la destreza de pensamiento "resolución de problemas".

TODOS SOMOS RESPONSABLES DE VILLACONEJO: Se promueve la reflexión sobre la corresponsabilidad y su relación con el ODS 3, sirviendo como actividad de evaluación continua.

CIERRE. Exposición y elección del proyecto más adecuado para Villaconejo, utilizando la destreza del pensamiento "toma de decisiones".

Se propone también un debate sobre las metas del ODS 11 como parte del compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la SdA.



Imagen 2. Metas relacionadas con el ODS 11. Fuente:
www.un.org/sustainabledevelopment/es/cities/

La finalización del proyecto municipal está cerca y en este momento se están afinando los detalles finales, mientras se prepara para ser presentado ante otros equipos.

Se debe llevar a cabo, al terminar, una actividad de metacognición para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y evaluar el nivel de participación en los trabajos grupales y la integración en los mismos. Se proponen preguntas orientativas para estimular la reflexión sobre el proceso:

- ¿Qué importancia crees que tiene ahora el concepto de corresponsabilidad ciudadana para ti?
- ¿Consideras viable la aplicación de tus ideas en nuestro municipio?
- ¿Qué aspectos crees que serían difíciles de realizar en la vida real? ¿Por qué piensas que es así?

2.4. Una experiencia para transferir conocimiento útil y aplicable.

Hemos creado pues, una experiencia de aprendizaje que está vinculada al currículum que la ley establece, que presenta retos multinivelados y que se ejecutará siguiendo los principios del DUA.

Así, no estableceremos forma fija de cómo exponer o mostrar el proyecto municipal a nuestro alumnado, con el fin de que cada grupo decida cómo puede conseguir llamar mejor nuestra atención. El docente, salvo en los momentos de “andamiaje teórico”, participará como guía que ayuda a los grupos a realizar el mejor trabajo posible.

Así, vemos un proceso de enseñanza-aprendizaje muy diferente al tradicional. Trabajaremos los mismos aspectos que antes se memorizaban y reproducían en pruebas objetivas, pero ahora lo haremos generando una experiencia inmersiva

en la que el alumnado (todos-as) resolverá un reto que les parece cercano y con utilidad real.

Una vez completada la Secuencia Didáctica (SdA), se sugiere llevar a cabo una evaluación desde las siguientes perspectivas (Mingorance et al., 2023):

- Evaluación del alumnado por parte del docente y utilizando la rúbrica propuesta.
- Evaluación entre pares mediante una coevaluación simple, utilizando herramientas digitales como corubrics para realizar un análisis rápido.
- Evaluación de la labor docente de forma anónima y segura, por ejemplo, a través de un formulario digital sencillo. Las sugerencias recibidas permitirán mejoras y también demostrarán a los estudiantes que valoramos su opinión, implementando cambios basados en sus recomendaciones en el futuro.

Si trabajamos bajo estas premisas, habremos conseguido entender la práctica educativa como un acompañamiento en el que el educador o la educadora es capaz de reconocer las capacidades y potencialidades de los discentes, de escuchar sus demandas y necesidades, de dejarlo actuar y tomar decisiones, de mediar con el contexto, de facilitar contextos de desarrollo y escenarios donde las potencialidades del educando y la educanda puedan desarrollarse del mejor modo posible (Llena, 2008). Así, es como podremos conseguir una transferencia del conocimiento curricular establecido y el mundo real de nuestro alumnado.

3. Conclusiones.

A lo largo de este trabajo, se ha desarrollado una propuesta mediante el trabajo con situaciones de aprendizaje aplicando los principios del DUA. El tema sobre el que ha girado esta situación de aprendizaje ha sido la sostenibilidad, entendiéndose como una estrategia didáctica diseñada para involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje activo. Así mismo, también se ha destacado la importancia del DUA, consiguiendo que se combine una mirada inclusiva de la enseñanza con propuestas para su aplicación en la práctica. El objetivo es eliminar barreras innecesarias en el proceso de aprendizaje y promover la participación activa de todos los estudiantes. En este sentido, los docentes pueden adaptar los materiales, las estrategias de enseñanza y las evaluaciones para que todos los estudiantes puedan participar activamente en el aprendizaje sobre sostenibilidad. Estas situaciones de aprendizaje permiten a los estudiantes comprender y aplicar conceptos clave relacionados con la sostenibilidad, al tiempo que promueven la conciencia ambiental y la acción

responsable en la sociedad. Por otro lado, un elemento importante que debe estar presente a lo largo de toda la SdA es la metacognición, ya que va a permitir a los estudiantes reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos y regular su propio aprendizaje. Además, los ODS se convierten en una parte fundamental de los diferentes modelos de la educación actual. En este caso concreto de SdA, los ODS conectan conceptos clave con la vida real y promueven aprendizajes profundos y reflexivos. En esta aplicación práctica, se genera una transmisión de conocimientos efectiva en los estudiantes, preparándolos para aplicar lo aprendido en el mundo real. En esta experiencia los estudiantes asumen el papel de concejales de un pueblo ficticio y trabajan en un proyecto para revivirlo y hacerlo más sostenible.

Algunos ejemplos similares a nuestra propuesta, es la SdA con estudiantes de cuarto curso de ESO, en la que trabajan sobre la eficiencia energética. En esta situación los estudiantes tienen que hacer un ejercicio de imaginación y avanzar en su vida hasta el momento de emanciparse para tomar decisiones importantes de manera inteligente y responsable. Se trataría de conocer qué significa el término eficiencia y cómo se relaciona con el concepto de rendimiento energético, aprender a interpretar las etiquetas de eficiencia energética de viviendas, comercializadoras y electrodomésticos, calcular el coste económico de la energía eléctrica, derivado del uso de los dispositivos eléctricos y electrónicos en el hogar, y hacer comparaciones con distintas calificaciones energéticas, analizar el certificado energético de una vivienda y de qué factores depende y reflexionar sobre la conveniencia de consumir y promover el uso de electrodomésticos e inmuebles eficientes, como estrategia global. Otra propuesta, es la SdA con estudiantes de primer y tercer curso de ESO, en la que trabajan la difusión de noticias falsas como un problema de la sociedad actual. Los estudiantes tienen que enfrentar múltiples falacias emitidas acerca del cambio climático mediante el conocimiento de la estructura, origen, evolución y composición de la atmósfera y el impacto de los distintos tipos de gases contaminantes (especialmente los de efecto invernadero) en la temperatura global y los ecosistemas. El análisis de la información y evidencias obtenidas permitirá al alumnado extraer conclusiones y rebatir los bulos existentes. (Instituto nacional de tecnologías educativas y de formación del profesorado [Intef], s.f.). Atendiendo a la evaluación de nuestra presente experiencia, ésta tiene en cuenta el establecimiento de forma precisa de los criterios de evaluación para medir el nivel competencial del alumnado. De modo general, es de vital importancia, señalar en la secuencia didáctica el andamiaje teórico, representado por la distancia entre lo que un estudiante puede resolver por sí solo y lo que podría lograr con la ayuda o guía del docente o persona más capacitada. Este se

considera una estrategia valiosa en la educación que permite a los estudiantes desarrollar su potencial y adquirir habilidades con el apoyo adecuado.

En conclusión, las Situaciones de Aprendizaje desempeñan un papel fundamental en el proceso educativo. Al contextualizar el aprendizaje en situaciones reales y significativas, se logra un entendimiento más profundo y duradero. Estas situaciones fomentan habilidades como la investigación, la creatividad y la resolución de problemas, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos en su vida cotidiana. Además, la evaluación formativa integrada en estas situaciones permite a los alumnos autorregular su aprendizaje y comprender cómo aplicar sus conocimientos en contextos reales. En resumen, trabajar con situaciones de aprendizaje enriquece la experiencia educativa y empodera a los estudiantes para enfrentar el mundo con confianza.

Referencias bibliográficas.

BOJA 104 del 02/06/2023, que contiene la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas.
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/39>

Calles, C. (2020). ODS y educación superior. Una mirada desde la función de investigación. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 32(2), 167-201.

Cast, K. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0*. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology. Traducción al español: Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2013). «Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, versión 2.0».

Castro Zubizarreta, A., Calvo Salvador, A., Haya Salmón, I., Lázaro Visa, S., Moral del Hoyo, M. D. C., Voces Fernández, J., ... y Cuesta García, Á. (2023). *Situaciones de aprendizaje: concepto, diseño y desarrollo. Marco curricular LOMLOE*. <https://globaleducation.unican.es/wp-content/uploads/2023/05/SITUACIONES-DE-APRENDIZAJE-CONCEPTO-DISENO-Y-DESARROLLO-LOMLOE-marzo.pdf>

- Educagob. (2024). *Situaciones de Aprendizaje*.
<https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/situaciones-aprendizaje.html>
- García, T., Rodríguez, C., González-Castro, P., y Álvarez-García, D. (2016). Metacognition and executive functioning in Elementary School. *Anales de psicología*, 32(2), 474-483. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.2.202891>
- Instituto nacional de tecnologías educativas y de formación del profesorado (s.f.) *Situaciones de Aprendizaje*. Ministerio de Educación Formación profesional y deportes. <https://intef.es/recursos-educativos/situaciones-aprendizaje/>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (BOE núm. 340, del 30 de diciembre de 2020).
- Llena, A., y Parcerisa, A. (2008). *La acción socioeducativa en medio abierto*. Barcelona: Graó.
- Mingorance, A., Lorenzo, M., El-Homrani, M. y Torres, C. (2023) *Didáctica, procesos y contextos educativos*. Comares.
- Nieto-Márquez, N. L., García-Sinausía, S., y Pérez-Nieto, M. Á. (2021). Relaciones de la motivación con la metacognición y el desempeño en el rendimiento cognitivo en estudiantes de educación primaria. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 37(1), 51-60. <https://doi.org/10.6018/analesps.383941>
- Pérez-Esteve, P. (2022). Las situaciones de aprendizaje en el corazón de la LOMLOE. *Aula de secundaria*, (49), 35-39.
- Seror, M. (2023). *Las situaciones de aprendizaje en la nueva Ley de Educación*. McGraw Hill. <https://www.mheducation.es/blog/las-situaciones-de-aprendizaje-en-la-nueva-ley-de-educacion>
- Vélez-Gutiérrez, C. F., y Ruiz-Ortega, F. J. (2021). Una revisión sobre metacognición. Algunas implicaciones para los procesos educativos. *Tesis Psicológica*, 16(1), 100-117. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a5>

Percepciones del profesorado de Educación Física sobre la formación bilingüe

Miguel Ángel Durán-Vinagre. Universidad de Extremadura

1. Introducción.

La diversidad cultural y lingüística son dos características de la sociedad europea actual, en la que comunicarse se convierten en una necesidad para el entendimiento intercultural y la cohesión social. Por ello, las lenguas extranjeras juegan un papel clave en la cimentación de esa identidad plurilingüe y pluricultural de la Europa del siglo XXI y del mundo en general. Un mundo global donde los medios de comunicación, el comercio y los negocios, el mundo del turismo, ocio y viajes, la difusión científica de conocimientos o el acceso a diferentes formas de manifestaciones culturales, hacen necesaria la adquisición de vehículos de comunicación distintos al que ya poseemos (Pavón, 2018).

Hasta la década de los 80, exceptuando el caso de las cuatro comunidades que tienen dos lenguas oficiales Cataluña, Comunidad Valenciana, País Vasco y Galicia, España se ha caracterizado por su monolingüismo. Es por ello por lo que, en la actualidad, el aprendizaje de lenguas extranjeras constituye un elemento esencial en el proceso de construcción de la Unión Europea y en el fomento de la movilidad de sus ciudadanos, tanto en el contexto educativo como en el profesional. Ser ciudadano de hoy conlleva la necesidad de poseer un buen dominio de, al menos, dos idiomas además de la lengua materna; por tanto, si se quiere preparar a personas competentes para vivir en una comunidad multilingüe, la educación bilingüe es, sin duda, una de las mejores alternativas (Lozano-Martínez, 2017; Manzano, 2015).

Atendiendo a esta nueva perspectiva, los docentes tienen la gran tarea de preparar al alumnado para que se desenvuelva en esta nueva sociedad más internacional, multicultural y multilingüe. Para ello, se hace necesario conocer diferentes culturas, diferentes formas de pensar y actuar, y por supuesto, diferentes idiomas (De Vega, 2013; Magdaleno, 2011). A la vista de lo expuesto, las distintas administraciones educativas han empezado a fomentar y destacar la importancia del aprendizaje de diferentes lenguas. Así pues, el inglés es el idioma predominante y el más solicitado por los padres en la educación de sus hijos, siendo la lengua empleada en cualquier ámbito internacional.

En este sentido, el sistema educativo español está poniendo en marcha medidas para mejorar las competencias lingüísticas del alumnado. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 establece como uno de los principios y fines fundamentales la capacitación del alumnado para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras. También propone que las Administraciones Educativas promuevan la formación de una segunda lengua de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito. El profesorado juega un papel fundamental para adquirir la lengua extranjera por parte del alumnado, ya que deben propiciar situaciones de aprendizaje que favorezcan su consecución, así como la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas (Griva et al., 2014).

Consciente de esta realidad, la Consejería con competencias en materia de educación de la Junta de Extremadura ha venido poniendo en marcha, desde hace ya más de una década, una serie de actuaciones concretas en el ámbito del plurilingüismo, acordes a las directrices europeas, que se proponen como objetivo que los ciudadanos adquieran una competencia comunicativa suficiente en varios idiomas comunitarios. En esta línea, cada curso académico se incrementa el número de centros bilingües o secciones bilingües en la comunidad (Fernández, 2015; Heras y Lasagabaster, 2015; Marín, 2013; Marsh, 2013).

Atendiendo a la definición de bilingüismo de Siguán y Mackey (1986), estos sostienen que los programas bilingües enseñan en dos lenguas, una de las cuales suele ser el idioma nativo de los alumnos, teniendo como finalidad estos programas que se aprendan la segunda lengua sin olvidar la lengua materna. Por ello, los idiomas son utilizados como lenguas vehiculares de comunicación e instrucción en las asignaturas del currículo educativo, en lugar de ser meros objetos de estudio sin aplicación práctica inmediata. En este sentido, es necesaria una metodología de trabajo que propicie el paso de la enseñanza del inglés a la enseñanza en inglés (AICLE - Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Este paso supone la necesidad de considerar un currículo integrado que permita la adquisición tanto de los contenidos curriculares como de la lengua (Ramos, 2007). De este modo, se puede definir la metodología AICLE como “aquella que hace referencia a las situaciones de aquellas materias, o parte de estas, se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble: el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera” (Marsh, 2013, p. 13).

Según Lova et al. (2013), los estudios llevados a cabo en diversas Comunidades Autónomas de España, acerca de la enseñanza bilingüe inglés – español en la etapa de Educación Primaria, se han centrado en el profesorado focalizándolos en los siguientes aspectos: propuestas para su formación en la enseñanza bilingüe, orientaciones sobre la enseñanza bilingüe en distintas asignaturas y en sus expectativas antes de iniciar el proyecto bilingüe. Por lo que, las investigaciones existentes acerca de las percepciones de los maestros de Educación Primaria participantes en estos programas son escasos, destacando a Pavón y Rubio (2010) quienes se basan en las preocupaciones e incertidumbres de los docentes sobre la metodología y la implementación del currículo integrado. Travé (2013) se centra en el concepto de bilingüismo y enseñanza bilingüe, así como las experiencias y proyectos bilingües.

Los Programas Bilingües tienen un enfoque metodológico que va más allá de la enseñanza de una lengua extranjera, por lo que parece necesario plantear las necesidades reales que tienen los docentes adscritos a este programa, así como las herramientas y conocimientos que son precisos desarrollar para un desempeño eficaz de la actividad en las aulas bilingües (Lova et al., 2013). Langè (2000) determina que los profesores formados en AICLE deben poseer un buen dominio tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera que utilizarán como vehículo de instrucción. Desgraciadamente, muchos docentes se encuentran algo inseguros sobre la forma de cómo impartir las clases y en muchos casos desconocen la metodología más apropiada para realizar dicho trabajo (Pavón y Rubio, 2010). Por ello, ciertas metodologías difieren de la forma en la que aprendieron la lengua extranjera en su momento, o es significativamente distinta a la forma en la que fueron formados como profesores.

Si bien es cierto que, el enfoque AICLE, actualmente está experimentando un rápido desarrollo en el entorno educativo español, convirtiéndose en un término de moda en la práctica docente. Por el contrario, las iniciativas de implementación de este enfoque de aprendizaje integrado de contenidos y lengua se desarrollan a diferentes ritmos según las Comunidades Autónomas. Aunque como hemo visto, son múltiples los autores que defienden dicho enfoque y sus beneficios, sumado a la expansión y aceptación en el ámbito escolar, también nos encontramos con aquellos que no consideran esta propuesta del todo válida o con puntos débiles sobre los que hay que incidir. Algunos de estos aspectos negativos son (Doiz et al., 2014; Meyer, 2010):

- Falta de materiales didácticos adecuados para su práctica.

- La segregación del alumnado en aquellos centros que ofrecen la opción de cursar o no un programa bilingüe, permitiendo normalmente el acceso a estos a aquel alumnado con mejor rendimiento.
- Los conocimientos previos de la LE son dispares entre los discentes. Esto dificulta el trabajo del maestro por el hecho de tener diferentes niveles en una misma clase.
- Pérdida de conocimiento de los contenidos y vocabulario en español debido a que diferentes asignaturas son impartidas en lengua extranjera.

Por otra parte, siguiendo a Tejederas (2014), la rápida expansión de los centros bilingües ha puesto de manifiesto algunas carencias en relación con la formación del profesorado y la falta de recursos didácticos. Estas carencias se suplen con el encomiable esfuerzo y trabajo que dedica el profesorado en su tiempo libre a la búsqueda y elaboración de materiales. De esta manera, el perfil del profesorado bilingüe es algo fundamental, como ya se apuntaba con anterioridad. En consonancia, hoy en día, en las Facultades de Educación se está ofertando el grado de especialidades bilingües, aunque hasta que estas primeras promociones lleguen a los centros educativos y se logren modificar las estructuras organizativas, metodológicas y didácticas necesarias para que este tipo de enseñanza alcance este objetivo, pasarán años (Bermúdez y Fandiño, 2013). Por tanto, si hay una pieza clave en todo este proceso, esa es el profesorado. Según la literatura científica, lo primero que cualquier docente reclama cuando hablamos de bilingüismo es una mayor formación. Así pues, Ortega (2015), considera que la formación que reciben los universitarios que deciden ser docentes es, en diferentes aspectos, insuficiente. Por tanto, se hace necesaria una formación específica y obligatoria para el profesorado bilingüe que aúne e integre de forma armónica aspectos tanto metodológicos como lingüísticos (Coral y Lleixá, 2013; Pavón, 2018).

La enseñanza de una lengua extranjera (LE) en el contexto escolar, como asignatura, sin conexión con los contenidos curriculares, da como resultado niveles de competencia comunicativa muy limitados (Madrid y Madrid, 2014). Sin embargo, las experiencias de tipo AICLE ofrecen la posibilidad de aprender lengua centrándose en los objetivos de las áreas curriculares (Torres, 2012), otorgando sentido al aprendizaje de la lengua vehicular, contextualizando los aprendizajes de un modo más natural, algo que no puede darse cuando se enseña la LE como asignatura desligada de las demás áreas (Madrid y Madrid, 2014).

Poniendo el foco en aquellas asignaturas bilingües que se imparten en los centros educativos españoles, la Educación Física (EF) es una de las preferidas por los

estudiantes, al igual que ocurre en otros países (Jurisevic y Pizorn, 2013). Además, la EF es considerada una materia importante en el aprendizaje de la LE en el entorno escolar. Por tanto, y siguiendo a Baena y Granero (2015), un aspecto que resultaría de gran ayuda sería el conocer el grado de satisfacción del alumnado con respecto a la EF bilingüe. Según estos autores, apenas existen investigaciones que evalúen el grado de satisfacción del alumnado en las diferentes materias, al menos en el caso de las asignaturas bilingües.

Por otro lado, la clase de EF brinda la gran oportunidad de obtener producción oral de los estudiantes en un ambiente relajado mientras juegan y se divierten. Los niveles de presión para hablar se reducen ya que no sienten que tienen que responder a una tarea o pregunta formal, sino que simplemente usan el lenguaje para participar en un juego (Ortiz, 2013). El juego motor está muy presente en la acción pedagógica de la EF, es inherente a la propia área, por lo que Ramos y Ruiz (2010) concluyen que la puesta en práctica de una metodología lúdica puede resultar muy válida en el aprendizaje de un nuevo idioma y en la acción didáctica abordada desde una lengua vehicular diferente.

A pesar del componente lúdico de la asignatura de EF, se observa una ausencia de investigaciones sobre la relación entre el bilingüismo y dicha materia respecto a la mejora del aprendizaje de una segunda lengua (D'Acierno, 2011; Toledo et al., 2012). Según Molero (2011) y Fernández (2015), desde el área de EF debemos contribuir al progreso de las competencias tanto en la primera como en la segunda lengua. En este sentido, la adquisición de una segunda lengua supone aprender el idioma en situaciones comunes, donde la EF es una de las áreas que permite aprender y poner en práctica un segundo idioma en este tipo de situaciones. Si nos damos cuenta, el inglés y la EF se encuentran interrelacionadas, ya que ambas se mejoran y afianzan con la práctica. Es por ello por lo que, a este respecto, la opinión y la formación del profesorado especialista en dicha materia es de suma importancia (Barac y Bialystok, 2012; Busse y Walter, 2013).

En lo que a investigaciones se refiere en el campo del bilingüismo en España, según Lova et al. (2013), los estudios llevados a cabo en diversas Comunidades Autónomas de este país acerca de la enseñanza bilingüe inglés-español en la etapa de Educación Primaria, han estado centrados en: metodologías adecuadas para este tipo de educación, propuestas AICLE, percepción de los equipos directivos, orientaciones sobre la enseñanza bilingüe en distintas asignaturas, preocupaciones e incertidumbres de los maestros acerca de la metodología y la implementación del currículo integrado, valoraciones que los docentes implicados en los programas bilingües... Sin embargo, los existentes acerca de

las opiniones y percepciones del alumnado de Educación Primaria participantes en estos programas han sido escasos, y más aun los que toman como base al alumnado que cursa EF bajo enfoque AICLE.

2. Objetivos de la investigación.

A la vista de lo expuesto con anterioridad, los objetivos que nos planteamos en este estudio son los siguientes: (1) Valorar si los docentes de Educación Física en Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura se sentirían capacitados para impartir su materia a través de una metodología bilingüe; (2) Analizar los posibles aspectos diferenciadores entre aquellos maestros que imparten la docencia en centros bilingües y monolingües.

3. Método.

La metodología llevada a cabo se encuadra dentro del paradigma cuantitativo mediante un estudio de encuesta. Se trata de un diseño de encuesta descriptivo – comparativo, en el cual se establecen relaciones entre las distintas variables estudiadas. Para ello hemos tenido en cuenta: (1) Variables Socio Demográficas: género, edad, años de experiencia docente y tipo de centro (bilingüe o no bilingüe); (2) Variables de Evaluación. Aspectos relacionados con: la asignatura de inglés; la asignatura de Educación física; el alumnado de Educación Primaria; los docentes de Educación Física; el resto de los docentes; los centros educativos y las leyes de Educación.

3.1. Contexto y participantes.

La población objeto de estudio son los maestros y maestras especialistas en Educación Física, en activo, y que prestan sus servicios en centros escolares de Educación Primaria, de titularidad pública, pertenecientes a la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura. El tamaño de la población es de 185 docentes, de los cuales el 66,5% eran hombres y el 33,5% mujeres. De todos ellos, el 75,3% pertenecían a centros no bilingües y el 24,3% a centros bilingües. Posteriormente, se procedió a realizar la afijación de la muestra, es decir, la distribución proporcional de los cuestionarios entre los diferentes subconjuntos en que dividimos nuestro universo objeto de estudio, obteniendo el siguiente desglose:

Edad	Menos de 25 años		Entre 25 y 40 años		Más de 40 años		Totales			Experiencia
	H	M	H	M	H	M	H	M	T	
Género	H	M	H	M	H	M	H	M	T	Experiencia
Centros No Bilingües	5	2	3	0	0	0	8	2	10	- 5 años
	0	0	31	10	2	1	33	11	44	6 a 10 años
	0	0	24	13	18	10	42	23	65	11 a 20 años
	0	0	0	0	14	7	14	7	21	+ 20 años
Centro Bilingües	2	2	2	1	0	0	4	3	7	- 5 años
	0	0	10	7	2	1	12	8	20	6 a 10 años
	0	0	6	5	1	1	7	6	13	11 a 20 años
	0	0	0	0	3	2	3	2	5	+ 20 años
Totales	7	4	76	36	40	22	124	61	185	

Tabla 1. Afijación de la muestra en función al género, rango de edad, tipo de centro y experiencia docente. H (hombres), M(mujeres) y T (totales).

3.2. Instrumento.

Para llevar a cabo este estudio, hicimos uso de ocho preguntas de un cuestionario cerrado, con escala tipo Likert, validado y destinado a medir la *Formación Bilingüe del Profesorado de Educación Física (FBPEF)*. Este cuestionario, diseñado por Zagalaz et al. (2012). El coeficiente Alfa de Cronbach calculado para el conjunto del cuestionario fue de 0,838.

El cuestionario se divide en seis dimensiones, aunque en nuestro caso utilizamos preguntas de la dimensión IV (*aspectos relevantes a los docentes de Educación Física*) y de la dimensión VI (*aspectos relevantes a los centros y leyes de Educación*). Las preguntas que se formularían fueron 7 y se configuran en una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos, donde 1 equivale a “muy poco” y el 5 a “mucho”. Dichas preguntas aluden a: (1) ¿Se considera preparado para impartir enseñanza bilingüe?; (2) ¿Qué experiencia tiene impartiendo Educación Física con una metodología bilingüe?; (3) ¿Piensa que el profesorado tendrá una mayor motivación a la hora de impartir Educación Física si es de una manera bilingüe?; (4) ¿Qué nivel considera que tiene el resto de profesorado especialista, en cuanto a la enseñanza bilingüe en Educación Física?; (5) ¿Estaría dispuesta/o a realizar cursos para mejorar su capacitación para la enseñanza bilingüe?; (6) ¿Considera igual de capacitados a los docentes de inglés que a los docentes de Educación Física para impartir enseñanza bilingüe?; (7) ¿Piensa que desde la Universidad se está formando al alumnado de Educación Física para llevar a cabo una enseñanza bilingüe?

3.3. Procedimiento.

Con el fin de facilitar la recogida de datos, se elaboró un cuestionario online a través de *Google Form* con el instrumento utilizado para analizar las variables objeto de estudio. Se solicitó permiso a los sujetos que completaron el cuestionario. De igual modo, se especificó que su duración no llevaría más de 10 minutos y se les informó de que la participación era voluntaria y anónima.

3.4. Análisis de datos.

El análisis de datos se llevó a cabo mediante el paquete estadístico SPSS 25 (*Statistical Package for the Social Sciences*), obteniendo, en primer lugar, el análisis descriptivo de las variables y posteriormente se realizó el análisis inferencial mediante la prueba de *t de student para muestras independientes* con el fin de obtener información sobre la relación existente entre las variables objeto de estudio y la correlación de Pearson entre las diferentes variables y los ítems.

4. Resultados.

Se ha determinado que el promedio de las valoraciones del cuestionario de los participantes que se encuentran en centros bilingües es de 2,76 (hombres) y un 2,77 (mujeres), mientras que para los centros no bilingües el promedio fue de un 1,62 (hombres) y un 1,63 (mujeres). Realizando un análisis descriptivo de la muestra, en función a las variables sociodemográficas (edad y experiencia docente), hemos obtenido los siguientes resultados respecto a la media: (Edad: H=36,87, M=37,03 y Experiencia Docente: H=12,28, M=13,26). Además, mostramos en la siguiente tabla el análisis descriptivo de los promedios entre las variables sociodemográficas y las puntuaciones de los distintos ítems.

		Ítem 1		Ítem 2		Ítem 3		Ítem 4	
		M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Género	Hombre	2,22	,97	1,51	1,13	1,33	,69	1,68	,55
	Mujer	2,34	1,09	1,73	1,30	1,50	,80	1,77	,56
Tipo de centro	Centro bilingüe	3,40	1,21	3,40	1,21	2,60	,50	2,20	,40
	Centro no bilingüe	1,89	,57	1,00	,00	1,00	,00	1,56	,50

Tabla 2. Análisis descriptivo de las variables analizadas.

		Ítem 5		Ítem 6		Ítem 7		Total	
		M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Género	Hombre	3,37	1,01	1,39	,57	1,52	,50	13,02	3,59
	Mujer	3,53	1,07	1,47	,62	1,52	,50	13,85	4,05
Tipo de centro	Centro bilingüe	4,40	,81	2,00	,64	1,40	,50	19,40	2,35
	Centro no bilingüe	3,11	,89	1,23	,42	1,56	,50	11,34	1,05

Tabla 3. Continuación del análisis descriptivo de las variables analizadas.

Cabe destacar que las puntuaciones totales en cuanto a todos los ítems en relación con el tipo de centro y el género determinan que el profesorado de Educación Física de los centros bilingües se encuentra más formados y capacitados para impartir docencia teniendo en cuenta una segunda lengua, además de la lengua materna.

Componentes	Prueba T para la igualdad de medias		
	t	Significación (Bilateral)	Diferencia de medias
Ítem 1	-,73	,467	-,119
Ítem 2	-1,10	,272	-,214
Ítem 3	-1,39	,166	-,167
Ítem 4	-1,05	,292	-,091
Ítem 5	-1,01	,310	-,166
Ítem 6	-,82	,411	-,077
Ítem 7	-,05	,957	-,004
Total	-1,36	,175	-,830

Tabla 4. Prueba T de Student para muestras independientes según el género.

A la hora de analizar el género con las variables objeto de estudio, se observa que en ninguna de ellas existen diferencias estadísticamente significativas ($p > 0,05$).

Componentes	Prueba T para la igualdad de medias		
	t	Significación (Bilateral)	Diferencia de medias
Ítem 1	-8,04	,000	-1,507
Ítem 2	-13,26	,000	-2,400
Ítem 3	-21,66	,000	-1,600
Ítem 4	-8,73	,000	-,643
Ítem 5	-9,10	,000	-1,293
Ítem 6	-7,57	,000	-,771
Ítem 7	1,84	,069	,157
Total	-22,21	,000	-8,057

Tabla 5. Prueba T de Student para muestras independientes según el tipo de centro.

Se muestra las diferencias de los resultados significativos entre los sujetos tanto de los centros no bilingües como centros bilingües en cuanto a al ítem 1 ($t = -8,04$; $p < 0,001$), ítem 2 ($t = -13,26$; $p < 0,001$), ítem 3 ($t = -21,66$; $p < 0,001$), ítem 4 ($t = -8,73$; $p < 0,001$), ítem 5 ($t = -9,10$; $p < 0,001$), ítem 5 ($t = -7,57$; $p < 0,001$) y en el total de los ítems ($t = -22,21$; $p < 0,001$). Únicamente el ítem 7 no arroja resultados significativos.

Por otro lado, en cuanto a las correlaciones más significativas podemos decir que:

- Se obtiene una correlación muy alta y estadísticamente significativa entre el tipo de centro y la motivación del profesorado al impartir Educación Física de manera bilingüe (ítem 3), ya que los docentes de centros bilingües presentan una actitud más positiva y motivadora al impartir docencia ($r = 0,943$; $p < 0,001$).
- Existe una correlación alta y estadísticamente significativa respecto a si los docentes de Educación Primaria se encuentran preparados y formados para impartir una enseñanza bilingüe (ítem 1) frente a la experiencia de llevar a cabo una metodología bilingüe en la asignatura de Educación física (ítem 2), donde obtenemos que aquellos maestros que están preparados y formados en una metodología bilingüe, tienen una mayor experiencia al impartir clases de Educación Física con dicha metodología ($r = 0,850$ $p < 0,001$).
- Se aprecia una correlación alta y estadísticamente significativa entre el tipo de centro y la experiencia de impartir Educación física con una metodología bilingüe (ítem 2), ya que se denota que existe una relación entre centros bilingües con la experiencia docente vinculada, obviamente, con la formación de una metodología bilingüe ($r = 0,867$; $p < 0,001$).
- Los futuros docentes no están recibiendo una formación sobre metodología bilingüe de la asignatura de Educación física (ítem 7), por ello existe una correlación alta y estadísticamente significativa respecto a si estarían dispuestos a realizar cursos para alcanzar una formación en una enseñanza bilingüe (ítem 5), ya que consideran necesario formarse y prepararse a través de cursos al no recibir una enseñanza concreta en su formación académica universitaria ($r = 0,812$; $p < 0,001$).

5. Conclusiones.

A modo de síntesis podemos decir que los docentes de EF en Educación Primaria no se muestran capacitados o suficientemente capacitados, a nivel general, para impartir su materia mediante un método bilingüe. Además, los docentes de

centros monolingües no reflejan una motivación a la hora de impartir su materia si fuera de manera bilingüe. En este sentido, los docentes presentan una actitud insegura sobre cómo impartir las clases y desconocen la metodología más apropiada para llevar a cabo la docencia.

Por otro lado, los maestros y maestras especialistas en Educación Física de centros bilingües manifiestan mayores conocimientos sobre metodologías bilingües y una percepción más positiva respecto a los docentes de centros no bilingües, aunque en ambos casos requieren mayor formación en este sentido. Por ello, es preciso tener en cuenta y considera que la Universidad no está formando al alumnado de Educación Física para la puesta en práctica de una enseñanza bilingüe en los centros educativos de la comunidad. Actualmente existe una expansión rápida en relación con los centros bilingües, manifestando que hay unas carencias asociadas a la formación del profesorado desde las instituciones. En este sentido, nuestros resultados sugieren que las universidades o las administraciones educativas deberían articular sistemas de formación que abordaran esta carencia.

En cuanto a las limitaciones del estudio podemos decir que con el fin de obtener unos datos más concluyentes y reducir el margen de error, sería necesario ampliar el número de sujetos objeto de estudio.

Respecto a la prospectiva, ante la ausencia de estudios que se ocupen de la formación bilingüe del profesorado de Educación Física (percepciones, creencias, capacitación, etc.), consideramos éstas como posibles líneas de investigación futura. Además, se recomienda recabar información de tipo cualitativo como complemento a los aspectos cuantitativos recogidos por el cuestionario, permitiendo de este modo profundizar en las respuestas y las opiniones del profesorado en cuanto a su formación.

Referencias bibliográficas.

- Baena, A., y Granero, A. (2015). Versión española del Sport Satisfaction Instrument (SSI) adaptado al aprendizaje de la Educación Física bilingüe en Inglés. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 24, 63-76. <https://doi.org/10.30827/digibug.53800>
- Barac, R., y Bialystok, E. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education. *Child development*, 83(2), 413- 422. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01707.x>

- Bermúdez, J.R., y Fandiño, Y.J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de la Salle*, 59, 99-124.
- Busse, V., y Walter, C. (2013). Foreign Language Learning Motivation in Higher Education: A Longitudinal Study of Motivational Changes and Their Causes. *The Modern Language Journal*, 97(2), 435-456.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12004.x>
- Coral, J., y Lleixà, T. (2013). Las tareas en el aprendizaje integrado de educación física y lengua extranjera (AICLE). Determinación de las características de las tareas mediante el análisis del diario de clase. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 79-84.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i24.34532>
- D'Acierno, M. R. (2011). Sport, Music, and Foreign Languages. *7th Annual International Conference on Kinesiology & Exercise Sciences*. Atenas, Grecia.
- De Vega, M. C. J. (2013). La coordinación docente en modelos AICLE. *Padres y Maestros*, 349, 21-24.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., y Sierra, J.M. (2014). CLIL and motivation: The effect of individual and contextual variables. *Language Learning Journal*, 42(2), 209-224. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.889508>
- Fernández, A. (2015). El aprendizaje de la lengua extranjera a través de la Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 6(36), 92-109.
- Griva, E., Chostelidou, D., Ypsilanti, A., y Iliadou, S. (2014). Students attending a bilingual primary school: A record of a language biography. *Procedia-social and behavioral sciences*, 116, 1319-1323.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.390>
- Heras, A., y Lasagabaster, D. (2015). The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 19(1), 70-88.
<https://doi.org/10.1177/1362168814541736>
- Jurisevic, M. y Pizorn, K. (2013). Young Foreign Language Learners Motivation. A Slovenian Experience. *Porta Linguarum*, 19, 179198.
<https://doi.org/10.30827/digibug.17424>
- Langè, G. (2000). *Content and Language Integrated Learning*. Finland: University of Jyväskylä.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, nº 295. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Lova, M., Bolarín, M. J., y Porto, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: valoraciones de docentes. *Porta Linguarum*, 20, 253-268. <https://doi.org/10.30827/digibug.22306>
- Lozano-Martínez, L. (2017). Los docentes en los programas de educación bilingüe en Cantabria. *Estudios de lingüística inglesa aplicada (ELIA)*, 17, 93-123. <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2017.i17.05>
- Madrid, M., y Madrid, D. (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Magdaleno, V. M. (2011). *Cómo enseñar Educación Física en inglés*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva S.L.
- Manzano, B. (2015). CLIL in three Spanish monolingual communities: the examples of Extremadura, Madrid, and La Rioja. *Estudios de lingüística inglesa aplicada (ELIA)*, 15, 135-158. <https://doi.org/10.12795/elia.2015.i15.07>
- Marín, M. N. (2013). La EF a través de los valores y el bilingüismo. *Emotion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 155-172. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i1.2257>
- Marsh, D. (2013). *The CLIL Trajectory: Educational Innovation for the 21st Century Igeneration: Content and Language Integrated Learning*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Meyer, O. (2010). Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching. En Eisenmann, M. y T. Summer (eds). *Basic Issues in EFL-Teaching and Learning* (pp. 11-29). Heidelberg: Winter.
- Molero, J. J. (2011). De la Educación Física hacia la Educación Física bilingüe: Un análisis desde el punto de vista Metodológico. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 2(10).
- Ortega, J. L. (2015). La realidad de la enseñanza bilingüe. *Cuadernos de pedagogía*, 458, 61- 68.
- Ortiz, A. (2013). *Physical Education in bilingual projects*. Barcelona: Editorial INDE.

- Pavón, V. (2018). La controversia de la educación bilingüe en España. *Tribuna Norteamericana*, 26, 20-26.
- Pavón, V., y Rubio, F. (2010). Teacher's Concerns and Uncertainties about the Introduction of CLIL Programmes. *Porta Linguarum*, 20, 45-58.
<https://doi.org/10.30827/digibug.31943>
- Ramos, F. (2007). Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 133-146.
<https://doi.org/10.35362/rie440744>
- Ramos, F., y Ruiz, J.V. (2010). *La Educación Física en centros bilingües*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Siguán, M., y Mackey, W. F. (1986). *Educación y Bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Tejederas, M. (2014). Reflexiones y propuestas sobre el bilingüismo. *En Clave Docente*, 5, 18-21.
- Toledo, I., Rubio, F. D., y Hermosín, M. (2012). Creencias, rendimiento académico y actitudes de alumnos universitarios principiantes en un programa plurilingüe. *Porta Linguarum*, 18, 213-229.
<https://doi.org/10.30827/digibug.15836>
- Torres, A. M. (2012). *El uso de la lengua inglesa mediante actividades de Educación Física en la ESO. Una experiencia CLIL* (Tesis Doctoral). Universidad de Santiago.
- Travé, G. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación*, 361, 1-14.
- Zagalaz, M. L., Molero, D., Cachón, J., y Gutiérrez de Castro, J. (2012). Diseño de un cuestionario para medir la formación bilingüe del profesorado de educación física (FBPEF). *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 1(1), 7-12. <https://doi.org/10.6018/185501>

La emoción lo cambia todo

Estela Arenas Toledo. Universidad de Castilla-La Mancha

1. Introducción.

Es imposible recordar todos los momentos o situaciones que hemos vivido a lo largo de nuestra vida, el cerebro posee mecanismos para eliminar toda aquella información innecesaria para ahorrar energía y espacio. En cambio, aquellas anécdotas o vivencias que nos han emocionado y que han despertado en nosotros algún sentimiento o emoción, son mucho más fáciles de recordar y por lo tanto poder rescatar del olvido.

Todos somos capaces de recordar nuestro primer beso, el concierto de nuestro artista favorito, ese viaje tan deseado e incluso recordar que estábamos haciendo el día que nos dieron aquella mala noticia. Somos capaces de recordar perfectamente estas vivencias porque despertaron en nosotros sentimientos y emociones muy fuertes que actuaron como una especie de pegamento que fijó esos recuerdos en nuestra memoria de una manera casi intacta (Solis-Vivanco, 2012).

Esta reflexión nos permite deducir que aquello que nos emociona nos resulta mucho más fácil de recordar que aquello que meramente pasa por que sí, sin ser significativo para nosotros. Por lo tanto, y de manera muy conceptual, a manera de titular; la emoción nos ayuda a retener cierta información.

¿Qué pasaría si fuésemos capaces de utilizar esta herramienta en los procesos de aprendizaje? ¿Sería posible aplicar una metodología basada en emocionar a nuestros alumnos a la vez que adquieren conocimientos y valores?, y de ser así ¿cómo podríamos llevarlo a cabo dentro de nuestras aulas?

Y si además de todo ello, al trabajar las emociones consiguiéramos fomentar un contexto agradable, cercano y propicio para el buen desarrollo del aprendizaje entre seres que se respetan, se valoran, se comprenden y se quieren. ¿No sería el mejor escenario posible para llevar a cabo la compleja y a la vez extraordinaria profesión de la educación?

Con este artículo de investigación se pretende hacer una reflexión sobre distintas perspectivas del valor que tiene la emoción y su necesaria presencia dentro de la educación, para ello vamos a diferenciar cuatro escenarios en los que influye la

emoción pero que convergen en la ecuación educativa y que buscan como resultado conseguir una formación íntegra del alumno.

Defenderemos por ello, los beneficios de trabajar la emoción estableciendo diferentes escenarios según el papel que esta adopte;

- La emoción como habilidad y competencia a trabajar en el aula, por los alumnos y por el docente.
- La emoción como herramienta indiscutible dentro del proceso de aprendizaje.
- La emoción como determinante a la hora de focalizar nuestra vocación y futura profesión.

2. Emoción como habilidad y competencia.

A día de hoy es indiscutible hablar de la importancia que tiene la inteligencia emocional y las emociones dentro de nuestras vidas. Dentro del ámbito educativo se ha ido configurado como uno de los retos más deseados en el siglo XXI. En este siglo se han publicado muchos estudios científicos sobre estos avances, a partir de 1970 aparecen estudios en neurociencia y psicología que demostraron que lo emocional y lo racional funcionaban de manera conjunta (Fernández- Berrocal, 2023).

Las emociones forman parte nuestra vida, de quiénes somos, de lo que hacemos, influyen determinantemente en nuestras decisiones y nos condicionan a la hora de tomar decisiones que afectan a nuestra vida. Es innegable asumir la grandísima repercusión que tienen las emociones en nuestro día a día, en cambio no dedicamos el tiempo necesario a conocer y gestionar personalmente esas emociones, aprendiendo de ellas, sustrayendo los beneficios que nos aportan y desarrollando habilidades y destrezas para gestionarlas y sobre todo aprender de nuestros comportamientos y reacciones en diversas situaciones. Todos sentimos las mismas emociones, quizás no todos con el mismo grado de intensidad ni las experimentamos en las mismas situaciones, pero todos los seres humanos sabemos reconocer lo que nos agrada y lo que nos disgusta, lo que nos causa sensación de alegría y por el contrario lo que nos entristece.

Galileo Galilei dijo "La mayor sabiduría que existe es conocerse uno mismo", razón no le faltaba, aunque hay que reconocer que a nadie nos gusta reconocer nuestros puntos débiles, nuestros miedos e inseguridades, pero el conocimiento siempre es poder, y si fuéramos capaces de adquirir unas destrezas para reconocer y gestionar dichas emociones sería mucho más sencillo lidiar con situaciones o vivencias delicadas. Y lo más importante de todo esto es que

seríamos capaces de reconocer que siente las personas que nos rodean. Este conocimiento se traduce en que tendré la habilidad de saber cómo dirigirme a esa persona, tendré un mayor grado de conexión con ella y podré favorecer el ambiente para generar una comunicación donde hablemos el mismo lenguaje. Trabajar y desarrollar estas habilidades sociales sería el primer paso para conseguir una sociedad más cercana, empática y justa. Esta educación emocional en palabras de Rafael Bisquerra “es proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, como objeto para capacitarla para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2012).

Existen profesiones en las que poseer estas habilidades emocionales debería ser un requisito fundamental para dedicarse a ellas, ya que el trato con otras personas es la base principal para llevar a cabo su desarrollo profesional. Son muchas, muchísimas, pero en este caso, por supuesto, hablaremos de la educación.

Pensar que un docente debería poseer estas herramientas debería ser tan lógico como exigir que posea los conocimientos propios de la materia que imparte. Pero no lo es, y no porque estos docentes no crean en la utilidad y los beneficios de estas capacidades, sino porque la adquisición de estas habilidades o herramientas, en la mayoría de sus casos no se ha contemplado como algo fundamental dentro de su formación académica. Nos referiremos a docentes para englobar a cualquier responsable educativo sea cual sea su nivel o etapa.

Son muchos, cada vez más los docentes que se han formado o lo están haciendo de manera paralela en estas habilidades, siendo conscientes de la grandísima carencia existente en los planes de estudio y siendo testigos directos de las situaciones complejas que se viven en un aula, y que podrían resolverse de una manera exitosa al poner al servicio tanto sus habilidades sociales como al fomentar escenarios de educación emocional en el aula. Y es que no podemos abandonar la educación de las emociones a la suerte personal. (Fernández-Berrocal, 2023). El papel consciente que los docentes deben tener de su propia emoción y su gestión debe ser trabajado anteriormente, puesto que resulta muy necesaria la adquisición de estas habilidades y competencias si queremos lograr que nuestros alumnos alcancen una educación integra, y es que para que esto ocurra los primeros en formarse y adquirir competencias socioemocionales deberemos ser nosotros, los docentes. Como dice Jean Jaures (2012) “No se enseña lo que no se es”.

Y es que la labor e influencia que tiene un docente en sus alumnos es abrumadora, su repercusión no se limita únicamente en la transmisión de nuevos conocimientos, va más allá, es también el trato que tiene para comunicarse con sus alumnos, como se dirige a ellos, su cercanía, su manera de transmitir, su comportamiento frente a situaciones complejas en el aula y la resolución de esos conflictos, la pasión con la que imparte su lección, los valores que demuestra frente a sus alumnos... Toda esta información es recibida por el alumno, por ello es esencial ser conscientes de todo aquello que transmitimos a nuestros alumnos, y es que "el ruido de nuestros actos no les deja oír a nuestros alumnos lo que decimos" (Santos, 2010).

"Educar es más difícil que enseñar, porque para enseñar usted precisa saber, pero para educar se precisa ser" (Quino, 1932), estas palabras mencionadas por el conocido diseñador gráfico nos afirman que el docente no deja de ser una figura en la que los alumnos se fijan, un ejemplo para la mayoría de ellos, sobre todo en edades escolares tempranas. Los profesores se convierten en esos referentes que pasan más horas con sus alumnos que éstos con sus propios padres y madres, por ello debe gestarse entre ellos una relación cercana donde el alumno vea al profesor no sólo como un referente al que seguir, sino como un persona que le aporte confianza, seguridad, y que se convierta en su guía en el camino de descubrir su vocación, y es que debemos ofrecerles a nuestros alumnos lo mejor de nosotros mismos, no sólo nuestros amplios conocimientos y experiencias, sino fomentar en ellos actitudes y comportamientos que les hagan avanzar no solo académicamente sino también personalmente, generando estas habilidades sociales que repercutirán en un clima positivo tanto entre el docente y sus alumnos como entre los mismos alumnos. Establecer un clima socioemocional positivo en el aula y que los alumnos tengan una situación emocional personal adecuada donde sus intereses y motivaciones sean propicios para conseguir el aprendizaje deseado es fundamental. Por ello, la educación e inteligencia emocional serán clave para obtener mejores resultados educativos, no solo en su asimilación, sino en los mismos procesos de aprendizaje, en la calidad de la enseñanza, en la innovación de las materias y en la impartición de las mismas. Todo cambia, todo se impregna. La educación debe aspirar a conseguir un desarrollo completo e íntegro del alumno.

Hasta aquí podría decirse que es beneficioso para los alumnos que sus profesores dispongan de estas habilidades sociales y emocionales para comprenderlos y conectar en mayor grado con sus necesidades y preocupaciones, pero no deja de ser algo fundamental también para el propio profesor.

La relación existente entre la formación del profesorado y su desarrollo personal y emocional, es un tema al que se le ha puesto insuficiente atención, los pilares educativos sobre los que se ha cimentado su estructura han sido el currículo, su metodología, los recursos didácticos, y los planes y programas educativos, así como a todas aquellas reformas educativas que entran en vigor continuamente. Sin embargo, el desarrollo emocional del docente sigue siendo una asignatura pendiente. (Barraza, 2017).

Esta maravillosa profesión que está llena de momentos de gran satisfacción personal también está formada por episodios menos agradables y a los que tienen que hacer frente los docentes; problemas en el aula, falta de motivación por parte de los alumnos, bajo rendimiento académico, la pesada burocracia, poco apoyo de personal en ciertos momentos, situaciones tensas provocadas en la misma aula, estrés laboral, problemas personales etc. Todo ello va creando una acumulación de sensaciones que conllevan a un desgaste personal del docente que puede conducir a un cansancio emocional que de manera informal se denomina como “estar quemado” y al cual se le ha bautizado como “síndrome de Burnout” (Placencia-Orellana et al., 2024).

Dicho síndrome podría reducirse si se les brindara apoyo emocional a los docentes a través de profesionales, o si ellos contarán con las herramientas emocionales adecuadas para hacer frente a una profesión tan propicia a desarrollar el síndrome de Burnout.

3. Emoción en el proceso de aprendizaje.

Hasta ahora hemos reflexionado sobre el papel de la emoción tratando las habilidades emocionales como herramienta para gestionar una comunicación exitosa con nuestros alumnos, generando un ambiente favorable al aprendizaje, algo indiscutiblemente necesario en un aula, y convirtiéndose estas habilidades en una herramienta fundamental del docente para desarrollar con éxito su profesión. Pero la emoción también se nos muestra con otra función, esta vez como herramienta estratégica en el proceso de aprendizaje.

Está comprobado que los estados emocionales negativos, surgidos a partir de situaciones de miedo o estrés, propician una activación de la amígdala que deriva en una liberación de cortisol, esto tiene un efecto nocivo sobre el aprendizaje y la memoria, llegando a bloquear el proceso cognitivo. En cambio, los estados emocionales positivos hacen liberar dopamina que fortalece las sinapsis que estén activas en ese momento, favoreciendo el aprendizaje. Es decir, cuando

nuestro estado es de bienestar emocional nuestro proceso cognitivo es más eficiente. (Moreno et al.,2018).

La educación y la manera de entenderla están cambiando, cada vez son más los estudios científicos que nos demuestran el importante papel que tienen las emociones en los procesos cognitivos. Los múltiples avances en el campo de la Neurociencia nos muestran cómo funciona el cerebro, como aprende, algo que debemos tener muy en cuenta si queremos mejorar la manera de enseñar y de aprender. Dentro de este proceso de aprendizaje la emoción ejerce aquí la función de una especie de pegamento que hace que retengamos de mejor manera y más duradera una información. “El binomio cognición y emoción es indisoluble, no hay pensamiento sin el fuego emocional que lo alimenta” (Mora, 2013).

Esto podríamos explicarlo de una manera muy sencilla, ¿Cuántos de nosotros no recuerda lo que cenó hace unos días, pero podría contarnos con infinidad de detalles que hizo en su último cumpleaños? El cerebro retiene por más tiempo aquellas situaciones, momentos o hechos que están asociados a alguna emoción, tanto agradable como desagradable. En cambio, aquella situación cotidiana que no le motivó, inspiró o que no le transmitió nada es desechada por el cerebro que limita su capacidad hacia lo que de verdad importa.

Si conseguimos en el aula un uso estratégico de la curiosidad y la emoción en nuestras sesiones, esto será clave para conseguir conectar con nuestros alumnos. “La atención es como un foco de luz que se dirige hacia lo que es emocionalmente significativo, activando mecanismos sinápticos de aprendizaje y memoria” (Tacca, 2016). Por ello es fundamental generar estrategias en las que incluir la emoción como herramienta de aprendizaje, presentando los conocimientos y la materia de una forma atractiva y sugerente para cada grupo de alumnos. Esto obviamente conlleva un trabajo previo de conocimiento de los destinatarios, es decir, de los alumnos, algo que tras trabajar y desarrollar las habilidades socioemocionales será más sencillo de captar.

Además, hay que ser consciente del poder que tiene implementar sesiones didácticas en las que surjan escenarios donde los alumnos puedan sentir, crear y experimentar, adaptando los contenidos para conseguir despertar la curiosidad de nuestros alumnos. Es en el espacio educativo es donde debe originarse todo ello, en sus nuevos territorios, más versátiles, con mayor presencia en el exterior, con recursos naturales, aunque desestimados en la educación tradicional, más estática y con mayor dificultad para bombear diferencias en los programas. Con el objetivo de encender esa motivación por aprender, “la curiosidad es la llave que

abre las ventanas de la atención, y con ella el aprendizaje y la memoria, y con lo aprendido y su clasificación, la adquisición de nuevos conocimientos” (Mora,2017).

Es por ello lógico pensar que, si quiero emocionar a mis alumnos y hacer que mis clases sean atractivas e interesantes, nosotros, como docentes deberíamos poseer la capacidad de transmitir esa pasión por la materia a los alumnos. Intentando desarrollar nuevos canales de comunicación mediante los cuáles hacer llegar la lección, los conocimientos o la información deseada. Poseer estas capacidades, junto un uso estratégico de la curiosidad y emoción en nuestras sesiones será clave para conseguir conectar con nuestros alumnos, como dijo Plutarco “La atención es como un foco de luz que se dirige hacia lo que es emocionalmente significativo”.

4. Emoción en el docente.

Regresando de nuevo al papel del docente, pero esta vez desde otra perspectiva, haciendo hincapié en su posición como guía e impulsor de los alumnos hacia la búsqueda de su vocación, de su pasión.

¿Quién no ha tenido un profesor que le influyo tanto como para elegir estudiar una carrera y no otra? ¿Quién no amó u odió una asignatura por la manera que tenía de impartirla aquel profesor? ¿Quién no recuerda con cariño aquella frase típica que siempre repetía aquel profesor?

A veces los docentes nos olvidamos de la gran influencia que ejercemos sobre nuestros alumnos, de cómo un simple comentario o una apreciación puede repercutir tanto en un alumno o alumna. Olvidamos el poder que tenemos sobre la autoestima, motivación, e inspiración del alumno, si estos tres aspectos estuvieran más presentes en el trabajo del docente y se convirtieran en la meta a conseguir por cualquier educador todo cambiaría.

Otro aspecto muy importante a tener en cuenta es la capacidad de contagiar esa ilusión y emoción por aprender, cuya responsabilidad pertenece al educador, éste debe generar interés y motivación en el alumno, utilizando diferentes herramientas, técnicas y competencias anteriormente adquiridas, debe saber llegar al alma de su alumno, guiarle y ayudarle a descubrir su talento y ofrecerle la posibilidad de encontrar su vocación, su elemento, donde converge lo que ama hacer y lo que se le da bien hacer. (Robinson, 2012). Que los alumnos se focalicen en encontrar sus vocaciones y no profesiones, les hará conseguir en un futuro un escenario perfecto para poder desarrollarse personal y profesionalmente donde

la pasión por lo que hacen lo inundará todo, convirtiéndose en su mejor arma para hacer del mundo un lugar mejor.

Ser guía, estimular y ofrecer un mundo de posibilidades debe ser el objetivo principal del docente (Lledó, 2018), impulsando al alumno a encontrar su vocación, aquello que ama hacer, de esta manera conseguiremos un individuo focalizado en conseguir una profesión que realizará con pasión y donde será latente la emoción con la que la lleve a cabo, consiguiendo de esta manera verdaderos profesionales competentes y extraordinarios. Único objetivo que debería tener la educación en el centro de su diana (Ordine, 2013).

Igualmente, el estímulo entre docentes puede revertir un escenario favorable por extraordinario. Saber propiciar estos espacios de confort, con la complicidad de equipos, la co-docencia y la aportación de nuevos recursos, puede ser determinante.

Además, vivimos en una sociedad en constante cambio, están desapareciendo profesiones a la misma velocidad que están apareciendo otras nuevas, por ello debemos formar a los alumnos del mañana. Debemos ofrecer la posibilidad a nuestros alumnos de que se generen nuevas preguntas y por consiguiente que descubran nuevas respuestas. “Hay que entender a los alumnos como espejos llenos de posibilidades y no como el receptor de un bloque de realidades” (Lledó, 2018).

5. Conclusiones.

Gracias a mi participación en varios proyectos de diferente carácter, aunque siempre teñidos con intenciones educativas, he podido desarrollar programas y actividades emocionales en diferentes espacios y con diverso público que han generado unos resultados gratificantes tanto en planos personales como profesionales o académicos.

En 2015 entré a formar parte de “La universidad Emocional” fundada por el artista y profesor D. Paco Pérez Valencia, un conjunto de personas provenientes de diferentes ámbitos que creen que pueden cambiar el mundo y encima se atreven a demostrar que es posible. Hemos trabajado para varias empresas, colectivos y asociaciones, presentando proyectos que ponen en el foco principal a lo más importante, las personas.

He descubierto que con un poco de ingenio y creatividad ponemos poner en práctica estrategias originales para introducir la emoción en el plano educativo y así fomentar que se propicie este ambiente donde la emoción nos brinde la

oportunidad de enseñar, aprender, experimentar, emocionarnos, conocernos y explorar un mundo de posibilidades que traducidos al lenguaje educativo se refleja como unos aprendizajes transversales que nos aportan experiencia y reflexiones muy útiles y necesarias en el aula.

Puedo dar fe de ello gracias a mi actual trabajo de investigación enfocado en descubrir qué papel juega la emoción dentro de la educación y como puede convertirse en el mejor aliado tanto de profesores como de alumnos para conseguir una educación plena y satisfactoria. Ya no solo haciendo alusión a la inteligencia o educación emocional, sino analizando como la emoción acompaña a cada agente implicado en el aprendizaje y descubriendo que si utilizamos la emoción como factor determinante dentro de esta ecuación el resultado será conseguir formar a alumnos completos, independientes, críticos, responsables y comprometidos con el mundo en el que vivimos.

Somos conscientes que incluir la emoción en los diseños de aprendizaje es un reto, tanto aplicarlo como herramienta como canal, pero no estamos solos, son muchos, muchísimos, los docentes de varias etapas lectivas los que por iniciativa propia están poniendo en práctica programas emocionales en sus clases, quizás ni ellos mismos hayan sido formados en estas competencias, pero han sido conscientes de la necesidad de hacerlo, de ese vacío que existe en las aulas del valor emocional de la educación.

Es cierto que introducir en las programaciones educativas el uso de herramientas socioemocionales, es complicado, quizá sea más asequible en etapas de infantil y primaria, pero toma más complejidad según aumenta la etapa académica. Sobre todo, en etapas educativas en las que trabajamos con efervescentes adolescentes o en ya en plena adultez. Nadie dijo que fuera fácil, pero merece la pena intentarlo. Hay que ser conscientes de que una vez que nos ponemos delante de nuestros exigentes oyentes, los alumnos, ese momento nos pertenece y no depende de nadie más que de nosotros mismos lo que hagamos con nuestra sesión. Una vez que la puerta se cierra, el aula nos pertenece, y ahí todo es posible.

“Siembra” fue entre otros, uno de esos ejercicios que nos demostró lo necesario que es atrevernos a salirnos de la norma y diseñar proyectos educativos que aparte de reforzar unos contenidos establecidos nos enseñen valores y reflexiones de la vida. A cada alumno se le dio un par de semillas, tras una charla de orientación y pautas para su siembra por parte de una profesional en botánica, los alumnos debían llevar a cabo sus indicaciones sobre la plantación y el posterior cuidado y recoger todo el proceso en un cuaderno. Estos alumnos pertenecían al Grado de Comunicación de la Universidad Loyola de Sevilla, y

dentro de la asignatura "Pensamiento crítico" llevaron a cabo dicho proyecto. Transcurridos 3 meses los alumnos presentaron en clase sus trabajos, acompañados todos ellos por sus correspondientes macetas, algunas sin atisbo alguno de florecimiento, y otras en cambio con una apariencia digna de un vivero. Cada alumno apoyado en su cuaderno fue compartiendo su experiencia, allí no solo se habló tiempos de riego, de insecticidas o de contratiempos accidentales con esas plantas. Se habló de la necesidad de la lentitud, de la frustración cuando ponemos el corazón en algo y esto no sale como deseamos, se habló de confianza, de miedo, de inseguridad, de fracaso, de autocuidado, de nuevas amistades crecidas a raíz de este proyecto, de descubrimientos personales, de motivación, de alegría y de responsabilidad. Aquí no solo se valoró el poder de transmitir y comunicar las fases del proyecto sino todas estas reflexiones y aprendizajes que los alumnos pudieron extraer de esta experiencia. La emoción estuvo presente en cada uno de los relatos y se contagió a todos los presentes, un ejercicio diseñado con toda la intención para generar este espacio de reflexión y aprendizaje significativo que nos sirvió como excusa para ir más allá de los contenidos.

La emoción debe invadirlo todo, desde ser pieza fundamental en el constructo del aprendizaje significativo, pasando por ser utilizada como herramienta fundamental por el profesor para conectar con el alumno, hasta conseguir ser el motor de búsqueda de aquel futuro profesional y personal que nos haga ofrecer lo mejor de nosotros mismos al mundo.

Quizás la mejor manera de comenzar a cambiar las cosas en educación sea conseguir profesionales completos e íntegros, apasionados por formar a otros, que amen su trabajo y que luchen día a día por inspirar a sus alumnos a ser mejores personas y con ello mejores profesionales, "la mejora en la calidad de la educación depende más de la calidad de las personas que se desempeñan como docentes que de los planes y programas de estudio". (Schmelkes, 1995) Algo que, aunque parezca que no se aprecia sé que está ocurriendo en muchas aulas, (y cada vez más) de colegios, institutos, universidades y en cualquier espacio educativo donde un docente comprometido y apasionado con su profesión se coloca delante de sus alumnos con hambre por cambiar la educación y hacer de ella algo mucho más humano.

Referencias bibliográficas.

Barraza, V. H. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Revista Alternativas en Psicología*, 37, 79-92.

Bisquerra, Rafael, Orientación, tutoría y educación emocional, Síntesis, 2012.

- Bisquerra, Rafael. (n.d.). El modelo de Goleman. Basado en la definición de Emotional Intelligence de Daniel Goleman. (1995). Consultado el 12 de febrero de 2024, página web
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa.
- Elizondo Moreno, A., Rodríguez Rodríguez, J. V., & Rodríguez Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje.
- Fernández-Berrocal, P. (2023). Inteligencia emocional: aprender a gestionar las emociones. Shackleton Books.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1–6.
<https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Jaurès, J. (2012). *Seamos laicos: educación y laicidad*. Trama editorial.
- Lledó, E. (2018). Sobre la educación: la necesidad de la literatura y la vigencia de la filosofía. Taurus.
- Mora, F. (2021). Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza editorial.
- Ordine, N., & Flexner, A. (2017). *La utilidad de lo inútil: manifiesto* (Vol. 36). Acantilado.
- Placencia-Orellana, N. P., Reyes-Trelles, X. F., & Auquilla-Guzmán, A. F. (2024) Burnout Syndrome and Depression in Ecuadorian Teachers: A Correlational Study Síndrome de Burnout y Depresión en docentes ecuatorianos: un estudio correlacional.
- Redó, N. A. (2009). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(18), 829-848.
- Robinson, K. (2021). El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo. Debolsillo Clave
- Santos Guerra, M. Á. (2020). La escuela que aprende. *La escuela que aprende*.

- Schmelkes, Sylvia. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Biblioteca para la actualización del maestro*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Solís-Vivanco R. Modulación emocional de la memoria: aspectos neurobiológicos. *Arch Neurocienc*. 2012; 17(2):119-128.
- Valencia, P. P. (2015). *Me llamo Randy, y puedo cambiar el mundo: mi primer libro de inteligencia emocional*. La Universidad Emocional, Instituto Internacional de Investigación Estudios Técnicos y Emocionales.

Booktube, bookstagram y booktok: reflexiones y propuestas de dinamización y actualización de las obras clásicas literarias en Educación Secundaria Obligatoria

Andrea Maceiras Lafuente. Universidade da Coruña

1. Introducción y objetivos.

A pesar del papel destacado que la competencia lectora desempeña en la LOMLOE, los resultados del informe PISA 2022 sitúan a España en un nivel promedio relación a otros países de la Unión Europea y de la OCDE, con una caída de catorce puntos con respecto a los valores obtenidos en 2012. Las carencias lectoras que se observan en la adolescencia española se ven intensificadas cuando el alumnado debe enfrentar la lectura, estudio o asimilación de las obras literarias clásicas que forman parte de currículo de distintas materias, especialmente aquellas relacionadas con áreas lingüísticas y literarias.

Sin embargo, la participación de los adolescentes españoles en los diversos fenómenos *book* que se desarrollan en las redes sociales es claramente indicativa del interés de este sector de la población por la lectura y puede servir como inspiración para el trabajo de las obras clásicas en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria. El objetivo de este artículo es analizar el fenómeno *book* a través de tres redes sociales fundamentales para su comprensión (Booktube, Bookstagram y Booktok), definiendo sus principales características y rasgos identificativos para, a continuación, proponer una serie de estrategias y líneas de actuación que permitan la difusión de la literatura clásica de una forma motivadora, basada en la naturaleza creativa e interactiva de estas nuevas comunidades lectoras digitales, con el objetivo prioritario de lograr una actualización efectiva de dichos clásicos que resulte atractiva para el alumnado adolescente.

El carácter de las propuestas aportadas es multidisciplinar, por lo que pueden ser aprovechadas en distintas materias correspondientes a los currículos de Educación Secundaria Obligatoria. En este sentido, la dinamización de la literatura clásica no se entiende como tarea exclusiva de las asignaturas tradicionalmente vinculadas a las áreas humanísticas, sino que puede ser promovida dese otras materias y también desde los equipos de dinamización lectora de las bibliotecas escolares.

2. El cambio de paradigma comunicativo y la formación de nuevas comunidades lectoras.

La revolución digital ha transformado el paradigma de las comunicaciones humanas en la historia reciente. La entrada al nuevo milenio ha supuesto la redefinición de las formas de comunicación no solo a nivel personal, sino en un sentido marcadamente social (Moral Toranzo, 2009). Por primera vez en la historia de la humanidad, los mensajes a los que accede el gran público no son enviados por emisores oficiales o medios de comunicación constatados, sino que ahora los usuarios particulares tienen la capacidad de alcanzar audiencias afines a sus ideas y opiniones. Esta convergencia mediática se deriva de la multiplicidad de plataformas e industrias y del deseo de una audiencia que busca, ante todo, el entretenimiento (Jenkins, 2008, 14). Las redes sociales no solo han marcado un hito en la socialización humana, sino que además han reconfigurado el modo en que determinamos nuestra propia identidad, especialmente cuando nos referimos a las generaciones más jóvenes, hasta el punto de algunos autores señalan el nacimiento de una nueva cultura juvenil (Morduchowicz, 2012). Por este motivo, parece más que justificada la necesidad de que dichas prácticas comunicativas, especialmente aquellas que atañen a la adolescencia, se vean reflejadas en las aulas.

Si bien una de las características de esta nueva forma de comunicación es su multimodalidad, este rasgo no actúa en perjuicio del formato escrito. La palabra escrita sigue siendo una de las vías preeminentes para la transmisión de contenidos en el universo virtual (Amo, 2019). Del mismo modo y, en consonancia con esta idea, la literatura también ha sabido adaptarse a los nuevos soportes digitales en mayor o menor medida, como así lo demuestran la creación de los libros digitales, los audiolibros o las plataformas de lectura. La resiliencia de la literatura frente al cambio de los tiempos no es un hecho insólito. Su extrema versatilidad ya había quedado probada con las adaptaciones a otros formatos (radio y cine) en etapas anteriores. Sin embargo, lo que sí resulta especialmente significativo es el surgimiento de comunidades en red cuyo motor es la literatura. El hecho de que estas redes de lectura hayan sido tejidas en su mayoría por personas muy jóvenes, capaces de reconvertir los espacios ofrecidos por internet en lugares para la divulgación, el diálogo y la reflexión sobre textos literarios, es aún más relevante de cara a la propuesta que se realiza en el presente trabajo.

3. El mundo *book*: definición, evolución y características.

Entendemos por mundo *book* el conjunto de medios, plataformas y canales de difusión que propician el mantenimiento de una amplia red social a nivel global cuyo nexo de unión es la pasión por la lectura de obras literarias. Su seña de

identidad primaria el hecho de reclamar el anglicismo *book* como elemento definitorio de su vocación divulgadora a este respecto. Se trata de un fenómeno que presenta una evolución propia y que mantiene su vigencia a pesar de las distintas tendencias que orientan el panorama digital. Así, el mundo *book* ha redefinido la forma en que las nuevas generaciones entienden la lectura de textos literarios. Constituye por tanto un fenómeno social y cultural con entidad propia.

La formación de las primeras comunidades lectoras a gran escala surge en paralelo a la creación del canal de YouTube, si bien, su comienzo en países de habla hispana tiene lugar en el año 2012 (Noguera Fernández, 2020). La especialización de contenido que utilizan esta plataforma tuvo como consecuencia la acuñación de diversos términos específicos para cada colectivo de creadores, entre los que se encuentran los *booktubers*, que pueden definirse como divulgadores *amateurs* de literatura, especialmente aquella dirigida a un público juvenil. El rango de edad de los *booktubers* se sitúa en el final de la adolescencia o en la veintena (Albretch, 2017), por lo que comparten edades similares a las de su público objetivo, con una mayoría de espectadores situada entre los 18 y 25 años (Noguera Fernández, 2020). Se trata de jóvenes que hablan de los libros que leen desde una perspectiva fresca y sin pretensiones, al modo de una conversación informal entre amigos y que, con la evolución del formato, van creando códigos y estilos propios para la recensión de libros en este canal. Los contenidos audiovisuales que generan suelen responder a esquemas predeterminados, en los que se reiteran las cabeceras identificativas de los distintos espacios, las escenas yuxtapuestas, los elementos destinados a la fidelización del público y, muy especialmente, la transmisión de la pasión personal por la lectura. De este modo, *booktube* se convierte en un agente de fomento del hábito lector (Secul Giusti y Viñas, 2015). Los componentes esenciales de esta plataforma son la oralidad, la gestualidad y el contexto de la grabación, que habitualmente se realiza en interiores donde abundan diversos elementos referentes al ámbito literario. Si bien presenta carencias como la reiteración de contenidos o la ausencia de reseñas destinadas a otros públicos distintos al juvenil, es posible entender este fenómeno como una adaptación de la crítica literaria a los nuevos medios (Velasco y Trillo-Domínguez, 2016).

Aunque el fenómeno *booktube* no se puede considerar en absoluto agotado, la creación y difusión de nuevas redes sociales (en concreto Instagram y TikTok) supuso una reorientación de la divulgación. Los patrones establecidos por los *booktubers* se transforman con el objeto de lograr su adaptación a las estrategias comunicativas que definen cada una de estas redes sociales, pero conservando la esencia del fenómeno y apropiándose igualmente del anglicismo *book* para

distinguir sus contenidos. Con la entrada en escena de los *bookstagramers*, el formato audiovisual (oral y dinámico) se ve sustituido por el universo de las imágenes fotográficas y las palabras. El fenómeno *bookstagram* da lugar a un nuevo género fotográfico que podría calificarse de retrato de libros. Así, los creadores de contenido pasan a un segundo plano para ceder el protagonismo a sus lecturas. En su estudio sobre la presencia física de los propios divulgadores, López-Redondo y Fernández-Barro indican que esta aparece en algo menos de la mitad de los casos (López-Redondo y Fernández-Barro, 2023) cuando en *booktube* esta ausencia resulta sino impensable, excepcional. Las fotografías de libros buscan sorprender o emocionar a sus receptores y, en todo caso, captar su atención. Estas fotografías se conjugan con reseñas escritas que, si bien recuperan un formato más tradicional, siguen rigiéndose por los mismos códigos de libertad y desenfado que se observaban en el mundo de los *booktubers*. La interacción dentro de *bookstagram* es intensa y se implementan y amplían los desafíos lectores (*challenges*) provenientes de los *booktubers* que ahora alcanzan otro tipo de difusión gracias a las *stories*. Este tipo de retos se caracteriza por su diversidad y engloba dinámicas diversas tales como el *bookface*, los *booktags* o los retos lectores propiamente dichos.

El siguiente salto dentro en el mundo *book* es consecuencia del auge de TikTok. Si bien la naturaleza de esta red social no parece la más propicia para la divulgación literaria, la pasión por los libros trasciende moldes y se configura así la comunidad *booktoker*, cuyo éxito a nivel global es evidenciado por la propia red social, que reconoce el posicionamiento del *hashtag* #booktok como uno de los más empleados en 2021 (Cuestas et al., 2022). En este caso, se realizan recomendaciones de libros nuevamente en formato audiovisual, pero siguiendo otras directrices. Las reseñas de *booktok* son mucho más breves que los contenidos de *booktube* por las propias normas internas de la plataforma y los vídeos que se comparten a través de este medio suelen durar sesenta segundos, sin superar nunca los tres minutos. Por este motivo, las recomendaciones literarias se centran solo en los aspectos más destacados o las emociones más importantes suscitadas por una obra, convirtiéndose en verdaderos ejercicios de síntesis que buscan captar de forma inmediata la atención de los demás usuarios. Los juegos o retos literarios se difunden a través de *hagstags* y emulan, en buena medida, los establecidos anteriormente pues, en muchas ocasiones, son los propios creadores de contenido que poseían cuentas de divulgación literaria en *booktube* o *bookstagram* quienes migran a esta nueva red social, arrastrando consigo los esquemas de funcionamiento observados en las plataformas anteriores.

4. Análisis de las características del mundo book.

A pesar de las diferencias de formato, así como de la evolución y migración de usuarios de unas redes sociales a otras, la divulgación realizada por estas jóvenes generaciones comparte una serie de características comunes que definen también las comunidades lectoras que se forman en torno a las mismas. Estos rasgos distintivos del fenómeno *book* podrían enunciarse a través de las siguientes palabras clave:

4.1. Libertad.

Uno de los atributos que diferencian a estas comunidades lectoras de la crítica profesional es su espontaneidad y falta de prejuicios. Si bien es cierto que, como en cualquier fenómeno social, se observan tendencias muy marcadas, especialmente en relación al auge de géneros determinados, también resulta constatable el amplio margen existente para expresar opiniones impopulares o proponer sugerencias de mejora. En este sentido, la libertad a la hora de reseñar una obra es una característica inherente al fenómeno *book*, al menos entre los creadores de contenido independientes que no aceptan encargos remunerados por parte de editoriales o particulares. La capacidad de juzgar una obra libremente, incluso cuando ello comporte altas dosis de subjetividad, permite a los adolescentes establecer una relación igualitaria con la misma. La lectura de la sensibilidad, con frecuencia olvidada en el ámbito académico, es la manera más directa y natural de establecer una conexión sincera con un texto, además de constituir la vía por la que el alumnado accede al fundamento de la lectura (Arlandis López, 2017). A través de la recuperación de este tipo de lectura, que podría definirse como libre y subjetiva, los creadores y creadoras de contenido rescatan de forma más o menos inconsciente el fundamento básico de la literatura que, desde sus orígenes, busca la implicación cognitiva de los lectores y lectoras, pero, ante todo, su disfrute. La lectura recupera, de este modo, su propiedad más intrínseca: la autodeterminación de un lectorado que se acerca a este medio de expresión artística como forma de evasión y entretenimiento.

4.2. Criterio propio.

En relación a esta idea de libertad, se encuentra la de la formación del criterio propio, cualidad esencial para la creación de una ciudadanía crítica y consciente, cuya importancia se manifiesta en las competencias del Decreto Educativo 156/2022. Este valor, que resulta esencial para la consecución de una sociedad analítica y reflexiva, se alcanza a partir de la experiencia, positiva o negativa, del individuo con el entorno. A este respecto, la aproximación a textos literarios clásicos supone una herramienta esencial para fundamentar esta cualidad. La literatura actúa en este sentido como un espejo de la vida, abriendo el diálogo

sobre temas, ideologías, posicionamientos y valores de diversa índole. Por esta razón resulta esencial escuchar, también desde el ámbito educativo, las opiniones del alumnado, contribuyendo a que estas sean sólidas y razonadas. Para poder llegar a este tipo de procesos mediante el trabajo de las obras clásicas, estas deben situarse al alcance psicológico y emocional de los jóvenes lectores o lectoras o, dicho de otro modo, deben ser acercadas a su presente inmediato, en conexión con los elementos que sustentan su mundo. El análisis de temas, tópicos, emociones y sentimientos constituye un instrumento valioso para la comprensión del ser humano. La expresión libre de opiniones y sensaciones suscitadas por las obras clásicas contribuye a reducir la distancia entre el lectorado actual y los textos, fomentando la asunción del criterio personal, que no resulta menos valioso por partir de la subjetividad o del acercamiento emocional a los textos, siempre que este se produzca en primera instancia y se complete de forma guiada con otro tipo de aportaciones.

4.3. Protagonismo de los lectores y lectoras.

Como consecuencia de la libertad a la hora de expresar y establecer este criterio personal, el alumnado lector adquiere un necesario protagonismo. Como indica Solé, el lector ha de ser activo y saber definir el objetivo de su lectura (búsqueda de evasión, información, disfrute o conocimiento) para poder leer de manera significativa (Solé, 1992). Situar a los lectores y lectoras en el papel de meros receptores de textos literarios, por clásicos que sean, desvirtúa la naturaleza de este proceso, que requiere de la participación activa de quien lee para cobrar sentido pleno. El proceso comunicativo implícito en la lectura exige que la participación en el mismo sea bidireccional para ser completado. Los lectores y lectoras solventes son capaces de interactuar con los textos en un sentido dinámico, realizando inferencias y estableciendo un diálogo reflexivo con los textos. Este proceso resulta esencial para abordar la lectura de obras clásicas como realidades vivas y no como testigos olvidados de un tiempo pasado. Fomentar la vitalidad de la literatura clásica supone, por tanto, reconocer el papel protagonista del alumnado en la decodificación profunda de los mensajes literarios, del mismo modo que sucede con la tendencia general manifestada en el mundo *book*.

4.4. Creatividad.

La creatividad y la originalidad son valores al alza en las redes sociales en general y dentro del fenómeno *book* en particular. Ambas permiten singularizar a los emisores de contenidos e integrarlos en los códigos tácitos que rigen los esquemas comunicativos de las redes sociales. Las formas de trabajo tradicionales y, muy especialmente, los modos de evaluación que se han venido realizando

para constatar la lectura de obras clásicas en contextos educativos, como las pruebas escritas centradas en contenidos memorísticos, reducen en ocasiones obras de incontestable valor literario a meros libros de texto cuyos contenidos deben ser aprendidos y expuestos sin tener en cuenta los procesos internos de los lectores y lectoras. La transformación de una obra clásica en un producto creativo pone en marcha las destrezas del pensamiento y permite que los jóvenes lectores y lectoras se aproximen a ella desde sus realidades emocionales y vitales, convirtiéndolas de este modo en elementos valiosos y significativos.

4.5. Interacción.

Todos los mecanismos, recursos y herramientas de una red social buscan la interacción de sus usuarios, potenciando el surgimiento de audiencias interactivas (Lluch y Escandell, 2019). El fenómeno *book* no escapa a esta realidad. Así, se procura la creación de contenidos novedosos y sorprendentes, que apelen a las emociones de los lectores y lectoras y susciten la necesidad de responder e interactuar con los creadores de contenido. La comunidad lectora se establece en buena medida en torno a este tipo de intercambios conversacionales que también se pueden ampliar a través del lanzamiento de juegos, desafíos o retos en cadena unificados a través de los *hashtags* que los denominan. En este tipo de dinámicas se parte de una base inicial que cada creador de contenido personaliza, dejando constancia de su identidad o huella lectora a través de la misma e invitando a otros usuarios a continuar la cadena con sus aportaciones personales. Si bien la enseñanza comienza a valorizar iniciativas como los clubs de lectura o las tertulias dialógicas, la interacción en torno a las obras clásicas es todavía un reto pendiente en las aulas. Cuando se permite la libre expresión del alumnado se propicia también el intercambio de pareceres que contribuye al disfrute y asimilación de las obras leídas y que fomenta los circuitos de recomendación entre iguales que se tratan en el siguiente punto.

4.6. Recomendación entre iguales.

Sin duda uno de los principales factores que determinan el éxito de las comunidades lectoras virtuales es el establecimiento de figuras de recomendación en las que la adolescencia puede depositar su confianza, hasta el punto de que pueden ser señaladas como los nuevos espacios para la crítica literaria, a pesar de convenir en su falta de objetividad o sus carencias formales (López-Redondo y Fernández-Barro, 2023). Las comunidades lectoras virtuales se han afianzado tanto que algunos autores consideran que foros como Goodreads, Lectyo o Lecturalia han llegado a sustituir a los clubs de lectura presenciales y a las tertulias literarias (Lluch et al., 2015). Lo mismo sucede con las comunidades establecidas dentro del mundo *book*. Si tradicionalmente se esperaba que las

necesidades de asesoramiento literario fuesen cubiertas por el personal de las bibliotecas, librerías o incluso de figuras de reconocido prestigio (críticos literarios, periodistas, docentes), las redes sociales prescinden de estos sistemas verticales en favor de otras formas horizontales y bidireccionales de recomendación, de tal forma que el intercambio de ideas se realiza en cualquier sentido. Así se propicia la recomendación entre iguales, es decir, entre personas cercanas con gustos semejantes que comparten el mismo estatus y que, por tanto, pueden retroalimentarse mutuamente. De igual modo que las características anteriormente mencionadas, la consecución de un circuito de recomendación entre iguales favorece la difusión de las obras clásicas, siempre y cuando se logre la implicación emocional de los estudiantes para con las mismas.

4.7. Preferencia por el libro físico.

Un hecho que ha de ser tenido en cuenta es que estas comunidades lectoras no solo no renuncian al libro físico en favor de su homólogo digital, sino que privilegian los soportes materiales hasta el punto de llegar a condicionar incluso al sector editorial, consciente de las demandas de la revolución tecnológica actual y de la influencia que los *booktubers* ejercen en los jóvenes lectores e interesado en la promoción de sus libros a través de las redes sociales. Del mismo modo, la presentación de obras clásicas en reediciones que se ajusten a las exigencias formales de los nuevos tiempos contribuirá sin duda a fomentar el interés del alumnado por las mismas.

5. La actualización de las obras clásicas a través del fenómeno *book*: estrategias y líneas de actuación.

Existen múltiples dificultades que afectan negativamente al acercamiento de los adolescentes a los textos clásicos, entre las que es posible señalar desde un proceso de desvalorización generalizado de las humanidades y la literatura (Ayuso Collantes, 2020) hasta la dificultad que supone la lectura de obras que presentan estilos, motivos y factores lingüísticos alejados de los intereses de los adolescentes actuales. En este sentido, el trabajo con metodologías activas, cooperativas e interdisciplinarias resulta esencial.

La aplicación de estrategias innovadoras inspiradas en el fenómeno *book*, así como la experimentación con este recurso en el aula es fundamental para la práctica docente (Rovira-Collado et al., 2022). A continuación, se hacen apuntan una serie de estrategias y líneas de actuación, vinculadas con el decreto sobre actividades que se pueden desarrollar en base a las redes sociales anteriormente descritas y sus usos y aplicaciones dentro de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

5.1. Booktube.

Por su carácter audiovisual, el formato *booktube* resulta especialmente adecuado en las asignaturas del área lingüística y literaria, aunque lo atractivo de su naturaleza lo hace extrapolable a cualquier rama del conocimiento. Si bien hasta hace algunos años la comunidad *booktube* se entendía como una herramienta de aprendizaje informal (Vizcaíno-Verdú et al., 2019) actualmente la realización de *reviews* o vídeo-reseñas al modo de los *booktubers* se reflejan como propuestas innovadoras para la enseñanza en contextos formales y se mencionan en el Decreto 156/2022 dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Este tipo de actividades promueve la consecución de competencias y objetivos básicos para alcanzar el perfil de salida de la Educación Secundaria Obligatoria.

No obstante, para respetar las principales características del fenómeno *book* no basta con que el alumnado realice estas actividades de manera aislada. Las metodologías de trabajo cooperativo resultan esenciales en este tipo de dinámicas y la visualización conjunta de los productos en gran grupo promueve el intercambio de impresiones y, por tanto, facilita los circuitos de recomendación entre iguales, en consonancia con la idea de comunidad lectora. Además, la utilidad de los vídeos de *booktube* no se agota en estas dos propuestas de actividades que muchos centros escolares ya han incorporado a sus aulas. En el marco de las nuevas tendencias audiovisuales popularizadas a través del cine y la televisión, es posible considerar otro tipo de dinámicas que promuevan interacción creativa del alumnado con los textos, tanto a nivel literario como audiovisual, incorporando recursos propios en consonancia con la libertad y la creatividad que definen al fenómeno *book*. Así, la elaboración de precuelas, secuelas, *spin off* o *retelling* de obras literarias clásicas supone un buen ejercicio de acercamiento a las temáticas, estilos y recursos de las mismas. Realizar algún tipo de adaptación, reelaboración o ampliación de las obras leídas supone un acercamiento emocional y cognitivo a los textos que supera la ejecución de un ejercicio tradicional. A través de este tipo de ejercicios en formato audiovisual no solo se incorpora el trabajo de las TIC en el área de la literatura, sino que se fomenta la actualización de las obras clásicas en consonancia con las tendencias literarias hegemónicas del mercado juvenil actual, que potencia la lectura de largas sagas. A su vez, la elaboración de un *spin off* que relate la historia de un personaje secundario en la obra principal, pero protagonista de este subproducto, promueve la asunción en primera persona de factores como el contexto histórico o la plena asimilación del desarrollo de dicho personaje. Por su parte, un *retelling* supone la reinterpretación de una obra ya conocida en consonancia con nuevas ideas, lo que permite adaptar obras clásicas a los tiempos actuales, promoviendo en el alumnado no solo la comprensión del texto

literario, sino su conexión con valores, realidades o tendencias sociales del presente. Todas estas propuestas suponen formas óptimas de actualización de los textos clásicos.

5.2. Bookstagram.

La red social Instagram, a través de sus múltiples iniciativas, retos y propuestas lectoras es quizá uno de los espacios con más posibilidades de aprovechamiento académico. Por una parte, sus contenidos visuales y las reseñas escritas que suelen acompañar a las fotografías de los libros pueden constituir un modelo orientativo de recensión literaria. La heterogeneidad de voces y estilos, sumados a la inmediatez de su formato, posibilita la indagación libre del alumnado que, a través de ejercicios guiados de investigación, puede desarrollar su espíritu crítico y observar los aciertos y desaciertos de los reseñadores que escogen esta red social como medio de divulgación.

Sin embargo, la atención de los usuarios no solo se centra en el texto, sino que la fotografía que acompaña la recensión literaria cobra especial protagonismo. En este sentido, las posibilidades que ofrece esta red social para su uso en el aula son múltiples. Las fotografías de *bookstagram* son retratos de las obras leídas en los que suelen aparecer los elementos simbólicos y representativos de las mismas. Pedir al alumnado que emule este juego de referencias supone no solo obtener una forma distinta de evaluar las habilidades para la síntesis y el discernimiento de los elementos e ideas principales de un argumento, sino propiciar la creatividad a través de la elaboración de retratos propios de obras clásicas en los que se reflejen elementos de época, ideologías de autores o rasgos principales de los movimientos literarios a los que pertenecen dichas obras. También suscita la posibilidad de compartir el resultado y realizar la tarea en sentido inverso, es decir, de mostrar los retratos simbólicos de obras clásicas y pedir al alumnado que adivine el título o el contenido de las mismas a través de los elementos definitorios que se observan en la imagen.

Otro modo de dinamizar la lectura de obras clásicas que puede extrapolarse de esta red social es la abundancia de desafíos de rápida difusión relacionados con distintos aspectos de los libros. Por su adaptabilidad a las aulas, señalaremos tres de ellos: el *bookface*, el *booktag* y los retos lectores. El *bookface* consiste en tomar la cubierta de un libro y realizar una fotografía de la misma enmarcada en un paisaje, situación o figura real, de tal modo que ambas imágenes se fundan, logrando prolongar la imagen de la portada a través de elementos contextuales. Esta actividad permite, partiendo de la cubierta, realizar un análisis de otros elementos formales que habitualmente no se tienen en cuenta al realizar la

lectura de una obra, las hojas de créditos, las dedicatorias, las biografías de los autores y, en definitiva, cualquier otro aspecto del formato físico de los libros que suele pasar desapercibido por parte del estudiantado. Además, promueve la realización de exposiciones conjuntas y la difusión visual de la literatura.

Por su parte, los *booktags* son dinámicas habitualmente formuladas como cuestionarios de respuesta libre, que consisten en la relación de un tema con una o más obras literarias. Partiendo de un núcleo de interés temático como el amor, la soledad o incluso efemérides y fechas señaladas, se proponen al interlocutor una serie de preguntas que este debe responder en función de sus preferencias, las cuales determinan su personalidad lectora. La adaptación de este tipo de retos a contextos de literatura clásica abre un amplio abanico de posibilidades al trabajo de las obras clásicas y resulta especialmente efectiva para el acercamiento inicial del alumnado a las mismas o el análisis de la evolución de temas, tópicos y motivos literarios dentro de un mismo sistema. Así, la temática del amor dentro de los clásicos de una literatura determinada puede dar lugar a un *booktag* en el que se planteen preguntas sobre diversos títulos relacionados con este motivo en uno o varios períodos literarios concretos, mientras que un *booktag* enfocado en la revisión de un tópico puede permitir al alumnado observar la evolución del mismo a través de la historia de la literatura hasta posibilitar su conexión con obras publicadas en el presente.

A su vez, los retos lectores pueden constituir una buena herramienta de dinamización lectora, tanto en el marco de una asignatura como en el contexto de una biblioteca escolar que los difunda entre todos los cursos de un mismo centro educativo y promueva el intercambio de diálogos y reflexiones de manera periódica sobre los mismos entre alumnado de distintos niveles. Este tipo de desafío suele tener una periodicidad anual y se ajusta a las fechas marcadas en un calendario previamente establecido. En algunas ocasiones, el objetivo del reto es simplemente leer el máximo número de libros posible durante un año. En otras, se determina una temática concreta para un período previamente acordado, como por ejemplo un mes o un trimestre, y los distintos miembros de una comunidad lectora leen un libro sobre esa temática en la fecha estipulada. En este caso y, en consonancia con los valores de interacción, participación y libertad presentes en los fenómenos *book*, la elección de las temáticas de cada período debería corresponder al alumnado, del mismo modo que la selección de las obras concretas, si bien se puede pautar la necesidad de que pertenezcan a un período concreto. La ejecución de esta dinámica no solo es interesante en las materias afines a la lengua y la literatura, sino que se puede poner en práctica en otras asignaturas en las que, de manera conjunta, el alumnado decida algunos núcleos

de interés y se comprometa a leer diversas obras sobre el mismo para después realizar un intercambio de impresiones a propósito de las lecturas realizadas. Es, precisamente, la implicación del alumnado lo que genera la realidad de una comunidad lectora.

5.3. Booktok.

La rapidez de esta red social posibilita la elaboración de actividades dinámicas, ágiles y de carácter sintético que, por su carácter espontáneo y motivador, pueden constituir propuestas completas o bien realizarse como ejercicios de apertura a proyectos más largos. Uno de los juegos literarios más populares en TikTok es el de la definición de la identidad propia a través de la selección de algunos libros representativos. Esta dinámica puede reflejarse fácilmente en las aulas y se presta a su adaptación a obras de carácter clásico. Siguiendo en esta línea que propone la fusión del texto literario con la autoexploración personal, es posible ofrecer al alumnado test de distinta índole para guiarlo en el descubrimiento de los clásicos literarios y también proponer que sean ellos y ellas quienes elaboren dichos test basados en personajes, situaciones y argumentos de la literatura antigua y cuya respuesta implique, además de contenidos académicos, espacios para la subjetividad y la expresión personal.

Por otro lado, la rapidez que caracteriza a los formatos de *booktok* puede ser de gran utilidad en el aula a la hora de proponer actividades de síntesis. Dichos resúmenes deben tener en cuenta el elemento escrito y el elemento audiovisual y pueden realizarse de forma individual o a través del aprendizaje cooperativo. Por ejemplo, en una lectura compartida de un clásico, cada miembro del grupo puede realizar una síntesis de unas pocas imágenes y palabras, al estilo *booktok*, de tal modo que el producto sea la unión de todos los resúmenes de las partes que permiten la aproximación completa a la obra.

Por otro lado, dentro de *booktok*, el impacto de la música que acompaña a los vídeos es definitiva. El aprovechamiento de la misma a través de la creación de vídeos, listas (*playlists*) o bandas sonoras que definan determinados argumentos, personajes o incluso autores de obras clásicas puede convertirse en una manera muy eficaz de actualizar este tipo de literatura.

6. Conclusiones.

Por sus características intrínsecas y su adecuación a las nuevas formas de comunicación, el fenómeno *book* debe ser tenido en cuenta como estrategia de innovación educativa a la hora de abordar la lectura y estudio de obras literarias en las aulas de Educación Secundaria. Su naturaleza dinámica e interactiva lo hace

especialmente adecuado para lograr la actualización de obras clásicas que habitualmente resultan complejas, alejadas y carentes de interés para el alumnado adolescente. Las actividades, estrategias y líneas de actuación inspiradas en el mundo *book* constituyen un buen recurso de aproximación a los textos clásicos y sus ejecuciones son tan diversas como la variedad de iniciativas que se proponen en *booktube*, *bookstagram* y *booktok* las cuales se encuentran, además, en un constante proceso de cambio y actualización, en consonancia con la evolución de las propias redes sociales.

Sin embargo, su uso en el contexto de la enseñanza formal debe respetar siempre las características esenciales de este tipo de redes pues, de lo contrario, no podrían adscribirse a la idea de comunidad lectora que se encuentra en la base de este fenómeno. Por este motivo, resulta esencial que cuando dichas prácticas sean llevadas al aula, presenten las características descritas como comunes a ellas: el respeto por la libertad individual, la formación de un criterio lector propio, el protagonismo de los lectores y lectoras, el fomento de la creatividad, la interacción, la recomendación entre iguales y la preferencia por el libro físico.

La presencia de estos valores en las propuestas de trabajo con obras clásicas supone, por tanto, el ejercicio de una práctica docente innovadora, motivadora y significativa, capaz de implicar de forma efectiva al alumnado en la lectura de las obras clásicas presentes en el currículo educativo.

Referencias bibliográficas.

Albrecht, K. (2017). *Positioning BookTube in the publishing world: An examination of online book reviewing through the field theory*. Universiteit Leiden. [Tesis] <http://hdl.handle.net/1887/52201>

Amo, J.M. de (2019). Nuevos modos de lectura en la era digital. Síntesis.

Arlandis López, S. (2007). Sobre la educación literaria: reflexiones en torno a la importancia de los clásicos en el desarrollo de la sensibilidad lectora. En Martí Contreras, J. (Coord.) *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española* (pp. 193–510).

Ayuso Collantes, Clara (2020). Por una lectura de los clásicos en la adolescencia. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (22). <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.1>.

- Borràs Castanyer, L. (2011). Nuevos lectores, nuevos modos de lectura en la era digital. En S. Montesa Peydró (Coord.) *Literatura e Internet: nuevos textos, nuevos lectores* (pp. 41–66), Universidad de Málaga.
- Cuestas, P., Pates, G., & Sáez, V. (2022). El fenómeno *booktok* y la lectura en pandemia: jóvenes, pantallas, libros y editoriales. *Austral Comunicación*, 11(1). <https://doi.org/10.26422/aucom.2022.1101.pat>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Lluch, G. (2010). Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. En Lluch, G. (Ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp.105-128). Anthropos.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (11), 7–20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01
- Lluch, G., Taberner-Sala, R., & Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *Profesional de la información*, 24(6), 797–804. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>
- Lluch, G. & Escandell Mestre, D. (2019). Pròleg: Espais virtuals que promocionen la lectura i el llibre. *Zeitschrift für Katalanistik: Revista d'Estudis Catalans*, 32, 3-9.
- López-Redondo, I. y Fernández Barrero, M.Á. (2023). El fenómeno Bookstagram: un nuevo formato de la crítica literaria para nuevas audiencias. *Zer: Revista de estudios de comunicación*, 28 (54), 101-120. <https://doi.org/10.1387/zer.23834>.
- Moral Toranzo, F. (2009). Internet como marco de comunicación e interacción social. *Comunicar*, 32, 231–237. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-03-005>.
- Morduchowicz, R. (2012), *Los adolescentes y las redes sociales: la construcción de la identidad juvenil en Internet*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Noguera Fernández, M.C. (2020). Hábitos de lectura y de consumo de BookTube. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 119, 130-143.

- Rovira-Collado, J., & Llorens García, R. (2012). Blogs para la enseñanza de literatura infantil y juvenil en español: espacio central de la LIJ 2.0. *Perspectiva*, 30 (3). <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2012v30n3p789>
- Rovira-Collado, J. (2017): Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector, *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72.
- Rovira-Collado, José; Ribes-Lafoz, María; Hernández Ortega, José (2022) Instagram y TikTok como innovación de la Internet de la imagen en clase de lengua y literatura. En: Satorre Cuerda, Rosana (Ed.). *El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitaria* (pp. 294-305). Octaedro.
- Secul Giusti, C. y Viñas, M. (2015). *Fomento de la lectura a través de las redes sociales*. *Letras* (2), 29-36.
- Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura*, Graó.
- Velasco, L.; Trillo-Domínguez, M. (2019). La evolución de la crítica literaria en los nuevos medios: del papel al booktube. *Mediatika: cuadernos de medios de comunicación*, 17, 169-191.
- Vizcaíno-Verdú, A., Contreras-Pulido, P., & Guzmán-Franco, M. (2019). Reading and informal learning trends on YouTube: The booktuber. [Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber]. *Comunicar*, 59, 95-104. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-09>