

# INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR.

NUEVAS REALIDADES EN UN ACERCAMIENTO

MULTIDIMENSIONAL A LAS VARIABLES

PSICOLÓGICAS Y EDUCATIVAS

**Comps.**

José Jesús Gázquez Linares

María del Mar Molero Jurado

África Martos Martínez

Ana Belén Barragán Martín

María del Mar Simón Márquez

Maria Sisto

Rosa María del Pino Salvador

Begoña María Tortosa Martínez

ISBN: 978-84-1377-226-4

*Dykinson, S.L.*



**Investigación en el ámbito escolar. Nuevas  
realidades en un acercamiento  
multidimensional a las variables psicológicas  
y educativas**

**Comps.**

**José Jesús Gázquez Linares  
María del Mar Molero Jurado  
África Martos Martínez  
Ana Belén Barragán Martín  
María del Mar Simón Márquez  
Maria Sisto  
Rosa María del Pino Salvador  
Begoña María Tortosa Martínez**

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Investigación en el ámbito escolar. Nuevas realidades en un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

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](mailto:info@dykinson.com)

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

*Consejo Editorial véase [www.dykinson.com/quienessomos](http://www.dykinson.com/quienessomos)*

Madrid, 2020

ISBN: 978-84-1377-226-4

*Preimpresión realizada por los autores*



## CAPÍTULO 1

### EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES EN ESPAÑA

ANA GONZÁLEZ-BENITO Y BELÉN GUTIÉRREZ DE ROZAS  
GUIJARRO .....27

## CAPÍTULO 2

### PROCESOS DE MEJORA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: APORTACIONES DE LOS MOVIMIENTOS MEJORA DE LA ESCUELA Y EFICACIA ESCOLAR

JAVIER PERICACHO GÓMEZ, ROBERTO SÁNCHEZ CABRERO, AMAYA  
ARIGITA GARCÍA, Y JOSÉ LUIS ESTRADA CHICHÓN .....37

## CAPÍTULO 3

### FUNCIÓN EJECUTIVA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FORMACIÓN PROFESIONAL SUPERIOR: UN ESTUDIO PRELIMINAR

MARÍA CRISTINA DE LA PEÑA ÁLVAREZ.....45

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISIS DE LAS VERSIONES DE CHARLES PERRAULT Y LOS HERMANOS GRIMM DEL CUENTO PULGARCITO DESDE EL FORMALISMO RUSSO DE PROPP

CRISTINA VICTORIA HERRANZ LLÁCER.....57

## CAPÍTULO 5

### CAPERUCITA, ¿ROJA O AZUL? ANÁLISIS DEL RELATO POPULAR ORAL Y DE LA VERSIÓN ESCRITA DE IGNACIO VIAR

ANA SEGOVIA GORDILLO .....69

## CAPÍTULO 6

### EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS FUTUROS DOCENTES DE INGLÉS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

DAVID RUIZ HIDALGO.....81

CAPÍTULO 7

¡INTEGR@TE! INTERVENCIÓN PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE PERSONAS EN PROCESO DE DESINTOXICACIÓN O EX DROGODEPENDIENTES

CRISTINA CRUZ-GONZÁLEZ, LINA HIGUERAS-RODRÍGUEZ, CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ, Y MARTA MEDINA GARCÍA ..... 89

CAPÍTULO 8

IMPLICACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

ANDREA OTERO-MAYER Y ANA GONZÁLEZ-BENITO ..... 99

CAPÍTULO 9

ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO EN LA BASE DE DATOS DE WEB OF SCIENCE DE LAS MATEMÁTICAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

ANTONIO JOSÉ MORENO GUERRERO ..... 109

CAPÍTULO 10

GUIDANCE AND COUNSELLING IN FINNISH EDUCATIONAL PROGRAMMES AT UNIVERSITY LEVEL

CAMINO FERREIRA ..... 123

CAPÍTULO 11

RETOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN ESTUDIO DE GÉNERO Y MINORÍAS ÉTNICAS

ROBERTO MORENO LÓPEZ ..... 133

CAPÍTULO 12

VALORACIÓN DE UN PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO (APS): ENSEÑAMOS MATEMÁTICAS Y APRENDEMOS DE PERSONAS DE LA TERCERA EDAD

ARIADNA GÓMEZESCOBAR ..... 145

### CAPÍTULO 13

#### DIRECTORES QUE LIDERAN CON ÉXITO EN CONTEXTOS DESAFIANTES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA

CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ, MARTA MEDINA GARCÍA, CRISTINA  
CRUZ-GONZÁLEZ, Y LINA HIGUERAS-RODRÍGUEZ..... 153

### CAPÍTULO 14

#### CONTROL ATENCIONAL Y CONECTIVIDAD FUNCIONAL ELECTROENCEFALOGRÁFICA: UN ANÁLISIS DE REDES CEREBRALES CORTICALES INVOLUCRADAS EN AUDICIÓN DE MÚSICA, RUIDO Y SILENCIO

ALMUDENA GONZÁLEZ BRITO ..... 165

### CAPÍTULO 15

#### EL TALLER DE ESCRITURA COMO ESTRATEGIA COLABORATIVA PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIA LITERARIA

SANTIAGO SEVILLA-VALLEJO E IZARA BATRES CUEVAS ..... 179

### CAPÍTULO 16

#### ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

ANTONIO JOSÉ MORENO GUERRERO ..... 191

### CAPÍTULO 17

#### DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LAS REDES PERSONALES DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO DE PCPI. (ESTUDIO INTERSUJETOS)

ANTONIO CEBRIÁN MARTÍNEZ, ASCENSIÓN PALOMARES RUIZ, Y  
RAMÓN GARCÍA PERALES.....207

### CAPÍTULO 18

#### RELACIÓN ENTRE LA REALIZACIÓN PERSONAL Y LA SITUACIÓN LABORAL EN LOS DOCENTES DEL CONSERVATORIO SUPERIOR DE DANZA MARÍA DE ÁVILA DE MADRID

FUENSANTA ROS ABELLÁN Y PAULA DE CASTRO FERNÁNDEZ ....223

CAPÍTULO 19

ANÁLISIS DE CUENTOS INCLUSIVOS PARA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

ANDREA TOVAR MARTÍN Y MARÍA TAMARA POLO ..... 231

CAPÍTULO 20

¿ESTÁN LOS FUTUROS DOCENTES PREPARADOS PARA TRABAJAR LA DISCAPACIDAD A TRAVÉS DE LA LITERATURA?

MARTA APARICIO PUERTA..... 251

CAPÍTULO 21

INFLUENCIA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LAS APTITUDES INTELECTUALES EN RELACIÓN A LA ACTIVIDAD MENTAL EN LA RESOLUCIÓN DE TAREAS COGNITIVAS

EDUARDO BLANCO CALVO ..... 263

CAPÍTULO 22

VALORACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN FORMACIÓN PROFESIONAL

MARÍA CRISTINA DE LA PEÑA ÁLVAREZ, YOLANDA SEVILLA VERA, Y NATALIA SOLANO PINTO..... 275

CAPÍTULO 23

DMI - DISEÑO DE MATERIALES INCLUSIVOS: HERRAMIENTAS PARA EL DESARROLLO DE ACTITUDES POSITIVAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

MARÍA TAMARA POLO SÁNCHEZ, MIRIAN HERVÁS TORRES, CAROLINA FERNÁNDEZ JIMENEZ, ANDREA TOVAR MARTÍN, Y MARTA APARICIO PUERTA..... 287

CAPÍTULO 24

EL JUEGO COMO FACTOR INDISPENSABLE PARA LA MEJORA DE LAS RELACIONES INTERCULTURALES

LINA HIGUERAS-RODRÍGUEZ, CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ, MARTA MEDINA GARCÍA, Y CRISTINA CRUZ-GONZÁLEZ..... 297

CAPÍTULO 25

RESPUESTA EDUCATIVA EN LAS AULAS HOSPITALARIAS:  
ESCUCHANDO LAS VOCES DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO

MARIA DEL CARMEN PEGALAJAR PALOMINO, MARIA VILLA CARPIO  
FERNÁNDEZ, Y MARÍA ANGELES PEÑA HITA .....305

CAPÍTULO 26

DETECCIÓN DE LAS NECESIDADES EN MENORES CON CARDIOPATÍAS  
CONGÉNITAS: RECURSOS Y PAUTAS PARA LA INTERVENCIÓN EN EL  
HOGAR

ROSARIO MENDOZA CARRETERO Y BELEN SÁENZ-RICO DE  
SANTIAGO .....317

CAPÍTULO 27

EL ESTUDIO DE CASOS COMO MÉTODO PARA ENSEÑAR LENGUA: UN  
EJEMPLO PARA MAGISTERIO

PATRICIA FERNÁNDEZ MARTÍN .....329

CAPÍTULO 28

EMOCIONES Y ESTILOS DE ENSEÑANZA: SENSACIONES Y  
DIFICULTADES DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA AL USAR  
LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

MARÍA FERNÁNDEZ RIVAS Y MARÍA ESPADA MATEOS .....341

CAPÍTULO 29

NECESIDADES FORMATIVAS EN MATERIA DE EMPRENDIMIENTO EN  
LOS GRADOS EN EDUCACIÓN

M ANGELES PEÑA HITA, MARÍA DEL CARMEN PEGALAJAR  
PALOMINO, ANA MARÍA MONTES MERINO, MÓNICA HERNÁNDEZ-  
LÓPEZ, Y MARÍA VILLA CARPIO FERNÁNDEZ .....351

CAPÍTULO 30

PERFIL NEUROPSICOLÓGICO DE ALUMNOS CON NEAES DESDE SU  
FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO

MARÍA JESÚS LUQUE ROJAS, LENKA SCHEITHAUEROVÁ, Y DIEGO  
JESÚS LUQUE PARRA ..... 363

CAPÍTULO 31

EMOCIONES Y TAC: HERRAMIENTAS PARA EL APRENDIZAJE

NURIA ANDREU ATO, MANUEL TIRADO ZAFRA-POLO, Y NOELIA  
CARBONELL BERNAL ..... 379

CAPÍTULO 32

BURNOUT, AUTOESTIMA Y SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA EN  
DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

INMACULADA MÉNDEZ MATEO, JUAN PEDRO MARTÍNEZ RAMÓN,  
CECILIA RUIZ-ESTEBAN, Y JOSÉ MANUEL GARCÍA FERNÁNDEZ ... 389

CAPÍTULO 33

EFFECTOS DE UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE BASADO EN RETOS  
PARA LA ENSEÑANZA DEPORTIVA EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

EVELIA FRANCO ÁLVAREZ, VÍCTOR MARTÍNEZ MAJOLERO, ALBERTO  
ALMENA FLORES, Y PALOMA TRUCHARTE MARTÍNEZ ..... 399

CAPÍTULO 34

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO EN DOCENTES: EL  
AGOTAMIENTO EMOCIONAL COMO MODERADOR

MARTÍN SÁNCHEZ-GÓMEZ ..... 415

CAPÍTULO 35

DISEÑO Y APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN  
ESTRATÉGICA Y AUTORREGULADA EN ESCRITURA EN ESTUDIANTES  
DE CUARTO DE PRIMARIA

SARA REAL CASTELAO, MARÍA ARRIMADA GARCÍA, Y RAQUEL  
FIDALGO REDONDO..... 425

## CAPÍTULO 36

### LA ADAPTACIÓN AL ÁMBITO EDUCATIVO DE LOS FUTUROS DOCENTES DE SECUNDARIA SEGÚN SU ÁREA ACADÉMICA

ROBERTO SANCHEZ CABRERO, AMAYA ARIGITA GARCÍA, JOSÉ LUIS ESTRADA CHICHÓN, Y MONTSERRAT PERIS HERNÁNDEZ .....437

## CAPÍTULO 37

### APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN RETO PARA EL DOCENTE

AMAYA ARIGITA GARCÍA, JOSÉ LUIS ESTRADA CHICHÓN, MONTSERRAT PERIS HERNÁNDEZ, Y JAVIER PERICACHO GÓMEZ .....449

## CAPÍTULO 38

### SATISFACCIÓN LABORAL DE LOS PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO CON OTRAS PROFESIONES

AGUSTÍN RODRÍGUEZ ESTEBAN Y CAMINO FERREIRA .....463

## CAPÍTULO 39

### EVALUACIÓN DE CALIDAD DE APLICACIONES MULTIMEDIA EN ALUMNADO CON DISLEXIA

LAURA CALATAYUD REQUENA, MIREIA GUARDEÑO JUAN, Y LAURA MONSALVE LORENT .....473

## CAPÍTULO 40

### FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ALUMNOS DE LA ESO A TRAVÉS DEL ÁREA DE MÚSICA

PALOMA MORA GOTERRIS, JOSÉ MARÍA PEÑALVER VILAR, Y RAFEL MARTÍ DE VICIANA DE BORRIANA .....483

## CAPÍTULO 41

### PROGRAMA PARA FORMAR DOCENTES EN EL MANEJO DE TÍTERES COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

VICENTE CALVO FERNÁNDEZ Y NURIA ANAYA REIG .....493

CAPÍTULO 42

ANÁLISIS DEL IMPACTO DEL PRÁCTICUM EN ESTUDIANTES DE MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA/AICLE DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

JOSÉ LUIS ESTRADA CHICHÓN, MONTSERRAT PERIS HERNÁNDEZ, JAVIER PERICACHO GÓMEZ, Y ROBERTO SÁNCHEZ CABRERO ..... 503

CAPÍTULO 43

ORGANIZACIONES ESCOLARES SALUDABLES. ANÁLISIS DE PRÁCTICAS ORGANIZATIVAS Y DE GESTIÓN QUE PROMUEVEN EL BIENESTAR DOCENTE

ANNA DÍAZ-VICARIO ..... 515

CAPÍTULO 44

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA NUEVA ERA: FOMENTANDO EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DEL NIÑO

EMILIA ÁNGELES CAMPAYO MUÑOZ ..... 527

CAPÍTULO 45

INSATISFACCIÓN CORPORAL EN BAILARINES PROFESIONALES ESPAÑOLES

PAULA DE CASTRO FERNÁNDEZ..... 537

CAPÍTULO 46

MÚSICA Y CREATIVIDAD PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y FAMILIAR

LUIS DEL BARRIO ARANDA Y GUSTAU OLCINA SEMPERE..... 545

CAPÍTULO 47

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DESDE EL PROYECTO NOSOTR@S PROPONEMOS: PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y FEMINISTAS.

IRENE MARTÍNEZ MARTÍN, NATALIA HIPÓLITO RUIZ, Y MARÍA TERESA BEJARANO FRANCO ..... 553



## CAPÍTULO 48

### CONTRIBUCIONES DE UN PROGRAMA DE VOLUNTARIADO EN LA EMPLEABILIDAD DE LA JUVENTUD GALLEGA

ANAÍS QUIROGA-CARRILLO, ANA VÁZQUEZ RODRÍGUEZ, Y JESICA NÚÑEZ GARCÍA .....565

## CAPÍTULO 49

### ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN REVISTAS SOBRE JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO COMO ELEMENTO INNOVADOR EN EL AULA

LINA HIGUERAS-RODRÍGUEZ, CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ, MARTA MEDINA GARCÍA, Y CRISTINA CRUZ-GONZÁLEZ .....577

## CAPÍTULO 50

### EL CONOCIMIENTO SOBRE DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN: SU INCIDENCIA EN LA CREACIÓN DE UN SISTEMA INCLUSIVO

MARTA MEDINA GARCÍA, CRISTINA CRUZ-GONZÁLEZ, LINA HIGUERAS-RODRÍGUEZ, Y CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ .....587

## CAPÍTULO 51

### DIFERENCIAS ENTRE CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS Y PRIVADOS: ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

MARTA MEDINA GARCÍA, CRISTINA CRUZ-GONZÁLEZ, LINA HIGUERAS-RODRÍGUEZ, Y CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ .....597

## CAPÍTULO 52

### M-LEARNING EN EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA: UNA REVISIÓN TEÓRICA SISTEMÁTICA

VERÓNICA SIERRA SÁNCHEZ, ALEJANDRO QUINTAS HIJÓS, Y ANA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ.....605

CAPÍTULO 53

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN UN CASO ÚNICO DE CEGUERA TOTAL

MIREYA FERNÁNDEZ MESAS ..... 617

CAPÍTULO 54

EMOCIONES VIVENCIADAS POR LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DURANTE LAS PRÁCTICAS DE ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL

CARLOS PEÑARRUBIA LOZANO, DAVID FALCON MIGUEL, CARLOS CASTELLAR OTIN, Y FRANCISCO PRADAS DE LA FUENTE..... 629

CAPÍTULO 55

PADRES PERMISIVOS VERSUS PADRES AUTORITARIOS: INFLUENCIA EN EL USO DE LAS REDES SOCIALES EN ADOLESCENTES

SUSANA CUEVAS CRESPO, CARMEN MAGANTO MATEO, Y MONTSERRAT PERIS HERNÁNDEZ..... 641

CAPÍTULO 56

INFLUENCIA DE LAS VARIABLES DE PERSONALIDAD EN LAS TAREAS DE LIDERAZGO EDUCATIVO EN LOS ALUMNOS DE GRADO DE MAESTRO

MARÍA INÉS MARTÍN GARCÍA, ASCENSIÓN PALOMARES RUIZ, RAMÓN GARCÍA PERALES, Y EMILIO LÓPEZ PARRA ..... 653

CAPÍTULO 57

CONCEPTUALIZACIÓN Y SENTIDO DE LA GAMIFICACIÓN EN EDUCACIÓN: UN MÉTODO EDUCATIVO ACTUAL SOMETIDO A ANÁLISIS

ALEJANDRO QUINTAS HIJÓS ..... 663

CAPÍTULO 58

EL CUENTO MUSICAL: UNA PROPUESTA PARA FOMENTAR EL  
DESARROLLO PSICOMOTOR Y EMOCIONAL INFANTIL

MARÍA VICTORIA GONZÁLEZ LAGUNA Y MARÍA ARRIMADA  
GARCÍA .....671

CAPÍTULO 59

EL CONCEPTO “EMPRENDER” AMPLIADO Y SU INFLUENCIA EN LOS  
ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN EN EMPRENDIMIENTO DEL ALUMNADO  
UNIVERSITARIO

ANA MARÍA MONTES MERINO Y M. ANGELES PEÑA HITA.....681

CAPÍTULO 60

ANÁLISIS DE LOS FACTORES QUE FACILITAN LA MOTIVACIÓN EN EL  
AULA DE CLARINETE DE LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE  
MÚSICA

VIRGINIA ROSALÍA LIS ÁLVAREZ Y SARA DOMÍNGUEZ-LLORIA ....693

CAPÍTULO 61

PROGRAMAS DE DIFUSIÓN DE LOS PROYECTOS CER EN LOS CENTROS  
ESCOLARES: ESPECIAL REFERENCIA A LA REGIÓN DE MURCIA

CARMEN CARAVACA LLAMAS.....705

CAPÍTULO 62

INCLUSIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y LOS AGENTES SOCIALES  
EN LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN DE PLANES DOCENTES  
UNIVERSITARIOS SOBRE EDUCACIÓN SEXUAL

DIEGO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ Y SORAYA CALVO GONZÁLEZ....717

CAPÍTULO 63

EL JUEGO MOTOR COMO CONTENIDO DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA GENERAR IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE AMBOS GÉNEROS

DAVID FALCÓN MIGUEL, CARLOS CASTELLAR OTIN, FRANCISCO PRADAS DE LA FUENTE, Y CARLOS PEÑARRUBIA LOZANO ..... 729

CAPÍTULO 64

LA MOTIVACIÓN EN LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA: ESTUDIO DE CASO DE LA AUTOPERCEPCIÓN MOTIVACIONAL DOCENTE DEL PROFESORADO DE CLARINETE

VIRGINIA ROSALÍA LIS ÁLVAREZ Y SARA DOMÍNGUEZ-LLORIA.... 739

CAPÍTULO 65

LA EXPERIENCIA EMOCIONAL TRANSMEDIA Y LA EDUCACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN DESDE EL ANÁLISIS DE SU PRODUCCIÓN CIENTÍFICA

AMPARO PORTA..... 751

CAPÍTULO 66

EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA REVISIÓN CONCEPTUAL

DANIEL MAYORGA-VEGA..... 765

CAPÍTULO 67

LA VINCULACIÓN DEL CANTE ALENTEJANO CON LOS VALORES DEL TERRITORIO PORTUGUÉS

GUSTAU OLCINA SEMPERE Y LUIS DEL BARRIO ARANDA..... 777

CAPÍTULO 68

## CREATIVIDAD Y ATENCIÓN: UN ESTUDIO EMPÍRICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

ANTONIO JOSÉ LORCA GARRIDO, OLIVIA LÓPEZ MARTÍNEZ, Y MARÍA ISABEL DE VICENTE-YAGÜE JARA.....787

## CAPÍTULO 69

### MEJORA DE LA CONDUCTA PERTURBADORA Y PREVENCIÓN DEL BULLYING EN EL ALUMNADO DE PRIMARIA

JUAN PEDRO MARTÍNEZ RAMÓN, INMACULADA MÉNDEZ MATEO, CECILIA RUIZ-ESTEBAN, Y JOSÉ MANUEL GARCÍA FERNÁND .....795

## CAPÍTULO 70

### ¿QUÉ COMPETENCIAS EMOCIONALES TIENEN NUESTROS ALUMNOS UNIVERSITARIOS?

MANUEL TIRADO ZAFRA-POLO, NURIA ANDREU ATO, Y HELENA PASCUAL OCHANDO .....803

## CAPÍTULO 71

### EL SEMINARIO COMO ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ARMINDA ÁLAMO BOLAÑOS, MÓNICA GUERRA SANTANA, ROCÍO PÉREZ SOLÍS, ITAHISA MULERO HENRIQUEZ, Y MARÍA DEL PINO PÉREZ DE LOS COBOS SUÁREZ .....817

## CAPÍTULO 72

### LA ALFABETIZACIÓN EN EL HOGAR: FOMENTO FAMILIAR DE LA COMPETENCIA ESCRITA INFANTIL

PATRICIA ROBLEDO RAMÓN .....829

## CAPÍTULO 73

### EL PRISMA DE LOS FUTUROS MAESTROS: DIBUJO Y ARTES PLÁSTICAS

NATALIA SOLANO PINTO, CRISTINA POZO BARDERA, Y DUNIA GARRIDO DEL ÁGUILA .....841

CAPÍTULO 74

ADAPTIVELEARNING: UN PROYECTO DE DESARROLLO TECNOLÓGICO PARA LA EVALUACIÓN DINÁMICA Y LA OPTIMIZACIÓN DE FUNCIONES EJECUTIVAS EN ESTUDIANTES CON TRASTORNOS DEL NEURODESARROLLO Y EL APRENDIZAJE

JUAN-JOSÉ NAVARRO HIDALGO, MANUEL ALCARAZ IBORRA, ANA RODRIGUEZ MARTINEZ, Y ELENA ESCOLANO-PÉREZ..... 853

CAPÍTULO 75

PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y DIVERSIDAD: UNA LECTURA DESDE LA JUSTICIA SOCIAL DEL RECONOCIMIENTO

GERARDO SÁNCHEZ SÁNCHEZ..... 865

CAPÍTULO 76

CHILDREN'S ENGAGEMENT AMONG EARLY CHILDHOOD EDUCATION CLASSROOM ROUTINES

CATALINA PATRICIA MORALES MURILLO, DOLORES GRAU SEVILLA, AND PAU GARCÍA GRAU ..... 877

CAPÍTULO 77

GUÍA BILINGÜE PARA PADRES Y MADRES SOBRE LOS FUNDAMENTOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE Y EL ENFOQUE AICLE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

JOSÉ LUIS ESTRADA CHICHÓN ..... 891

CAPÍTULO 78

EL NIVEL DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PROFESORADO DEL SISTEMA EDUCATIVO

ARACELI MARÍA TORO POZO .....	903
CAPÍTULO 79	
HÁBITOS DE LECTURA INFANTIL DURANTE EL CONFINAMIENTO DOMICILIARIO (MARZO 2020)	
ELENA FERNÁNDEZ MARTÍN .....	915
CAPÍTULO 80	
ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESCOLARES CON ALTA CAPACIDAD MATEMÁTICA	
RAMÓN GARCÍA PERALES, ANTONIO CEBRIÁN MARTÍNEZ, MARÍA INÉS MARTÍN GARCÍA, Y EMILIO LÓPEZ PARRA .....	927
CAPÍTULO 81	
EVOLUCIÓN DEL PRODUCTO TEXTUAL Y SU RELACIÓN CON LA TIPOLOGÍA DE TEXTO EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
VANESA GARCÍA GUTIÉRREZ Y PATRICIA ROBLEDO RAMÓN .....	937
CAPÍTULO 82	
LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
VICENTE J LLORENT Y MARIANO NÚÑEZ-FLORES .....	949
CAPÍTULO 83	
REVISIÓN SISTEMÁTICA DE ESTUDIOS EMPÍRICOS QUE HACEN REFERENCIA A INTERVENCIONES EDUCATIVAS EN PROBLEMAS DEL COMPORTAMIENTO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL: UN RETO COMPARTIDO	
ALICIA MANUEL GUTIÉRREZ .....	961
CAPÍTULO 84	
INFLUENCIA DEL ESTILO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO EN LAS PREFERENCIAS DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA	
MARÍA ESPADA MATEOS.....	977

CAPÍTULO 85

EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA METODOLOGÍA PARA FORTALECER LOS VÍNCULOS CON LA COMUNIDAD

DANIEL SÁEZ-GAMBÍN, ÍGOR MELLA NÚÑEZ, Y ANA VÁZQUEZ RODRÍGUEZ ..... 991

CAPÍTULO 86

CURRICULUM, GÉNERO Y EL PAPEL DE LOS LIBROS DE TEXTOS EN LA RESPUESTA EFECTIVA HACIA LA IGUALDAD

MERCEDES ÁLAMO Y VICENTE J LLORENT ..... 1001

CAPÍTULO 87

FLIPPEANDO EN INFANTIL: HACIA UN NUEVO MODELO PEDAGÓGICO

KARINA RODRÍGUEZ GÓMEZ, ALMUDENA JUANES GARCÍA, Y SANTIAGO PEDRAZ MARTÍN ..... 1007

CAPÍTULO 88

LIDERAZGO DOCENTE: PERSPECTIVA DE SU IMPORTANCIA SEGÚN LAS FAMILIAS

RAÚL GONZÁLEZ FERNÁNDEZ Y ASCENSIÓN PALOMARES RUIZ..... 1019

CAPÍTULO 89

HORIZONTES DIDÁCTICOS PARA LA LIJ DE GÉNERO HISTÓRICO EN EL SIGLO XXI

ANTONIO HUERTAS MORALES Y LUIS BAUTISTA BONED ..... 1027



CAPÍTULO 90

LAS ESTRATEGIAS DE REVISIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MARÍA FÁTIMA OLIVARES IGLESIAS ..... 1037

CAPÍTULO 91

PERCEPCIÓN DE ALUMNADO UNIVERSITARIO EN UNA EXPERIENCIA DE AULA INVERTIDA

EMILIO LÓPEZ PARRA, ASCENSIÓN PALOMARES-RUIZ, ANTONIO CEBRIÁN MARTÍNEZ, Y MARÍA INÉS MARTÍN GARCÍA ..... 1047

CAPÍTULO 92

LAS EMOCIONES Y LA DIDÁCTICA MUSICAL EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

SERGIO FAUS RODRÍGUEZ..... 1059

CAPÍTULO 93

EDUCACIÓN TRANSVERSAL MEDIOAMBIENTAL EN UNIVERSITARIOS: EVALUACIÓN DE ACTITUDES, COMPORTAMIENTOS PROAMBIENTALES Y OTROS CONSTRUCTOS PSICOEDUCATIVOS

FRANCISCO MANUEL MORALES RODRÍGUEZ ..... 1067

CAPÍTULO 94

¿PUEDE LA ESCRITURA SER EMOCIONANTE?

PATRICIA JARA CALAFORRA FAUBEL..... 1075

CAPÍTULO 95

LA CREACIÓN LITERARIA EN LA COMPOSICIÓN DE CANCIONES REALIZADAS POR FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA CON LA MENCIÓN DE MÚSICA

TANIA MARTOS ARROJO ..... 1089

CAPÍTULO 96

APROXIMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA A LA MASCULINIDAD  
INFANTIL Y LAS PRÁCTICAS MASCULINIZANTES

IVÁN GÓMEZ BELTRÁN ..... 1101

CAPÍTULO 97

IDENTIFICACIÓN DE BARRERAS Y FORTALEZAS EN LA CONSECUCCIÓN  
DE UN MODELO EDUCATIVO INCLUSIVO

ALEJANDRO LORENZO LLEDÓ Y ASUNCIÓN LLEDÓ CARRERES .. 1113

CAPÍTULO 98

PRÁCTICA GUIADA EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA SIMGUIDE PARA  
EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO FORMAL: UN CASO DE  
COMPRENSIÓN DE LA DINÁMICA DE LAS PANDEMIAS

MANUEL IGLESIAS SOILÁN, JAVIER AROZTEGUI VÉLEZ, Y JUAN  
FERNÁNDEZ ..... 1127

CAPÍTULO 99

MÚSICA, MUSICOTERAPIA BASADA EN LA EVIDENCIA Y  
NEUROCIENCIA: MUSICOTERAPIA NEUROLÓGICA

MARÍA TERESA DEL MORAL MARCOS..... 1141

CAPÍTULO 100

EL CIBERACOSO ENTRE ESCOLARES. FACTORES DE RIESGO Y  
PROTECCIÓN

CONCEPCIÓN CASTRO CLEMENTE ..... 1151

CAPÍTULO 101

LETRA A LETRA APRENDO A ESCRIBIR

VANESSA LÓPEZ ALONSO Y OLGA ARIAS GUNDÍN ..... 1163

CAPÍTULO 102

UNI-MUÉVETE: PROPUESTA DIDÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

LAURA SÁNCHEZ BLANCO ..... 1173

CAPÍTULO 103

PROGRAMAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

PAULA LÓPEZ GUTIÉRREZ Y RAQUEL FIDALGO REDONDO ..... 1185

CAPÍTULO 104

EL FRACASO Y EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO EN TIEMPOS DE PANDEMIA: ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS SOCIALES QUE MARCAN SU INFLUENCIA

MARÍA DE LOS ÁNGELES DÍAZ CAMA ..... 1197

CAPÍTULO 105

CREATIVIDAD Y DEPORTE EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

VANESA GARCÍA PEÑAS, FRANCISCO JAVIER CORBALÁN BERNA, Y OLIVIA LÓPEZ MARTÍNEZ ..... 1205

CAPÍTULO 106

LA NEUROEDUCACIÓN EN LA ESCUELA

MARÍA ANGELES BERMELL CORRAL, MARIANGELA LIPPOLIS, Y ROXANA SÁNCHEZ FERNÁNDEZ ..... 1213

CAPÍTULO 107

ANÁLISIS DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN COMO FAVORECEDOR DEL EMPLEO DE JÓVENES EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN LA COMUNIDAD DE LA RIOJA

MARÍA DE LOS ÁNGELES DÍAZ CAMA ..... 1227

CAPÍTULO 108

EL LENGUAJE IMPLÍCITO EN SUJETOS CON TEA: MENOS ALLÁ DE LAS IMPLICATURAS CONVERSACIONALES PARTICULARIZADAS (ICP)

JUAN CARLOS TORDERA YLLESCAS..... 1235

CAPÍTULO 109

FOMENTAMOS LA RESILIENCIA PARA AFRONTAR SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR

MARÍA DEL MAR MUÑOZ PRIETO..... 1253

CAPÍTULO 110

EFFECTO A CORTO PLAZO DE DIEZ MINUTOS DE DESCANSO ACTIVO SOBRE ATENCIÓN Y CÁLCULO MATEMÁTICO DE ADOLESCENTES. UN ESTUDIO PILOTO

EMILIO JOSÉ MARTÍNEZ LÓPEZ, MARÍA TERESA REDECILLAS PEIRÓ, KHADER F. ABU-HELAIEL, Y ALBERTO RUÍZ ARIZA ..... 1261

CAPÍTULO 111

¿METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA MEJORAR EL COMPORTAMIENTO DE ESCOLARES TDAH?

SARA SUÁREZ MANZANO, BEATRIZ RUÍZ ARIZA, MANUEL DE LA TORRE CRUZ, Y SEBA LÓPEZ SERRANO ..... 1271

CAPÍTULO 112

EMPLEAR DESCANSOS FÍSICAMENTE ACTIVOS ENTRE CLASES DURANTE CUATRO SEMANAS PUEDE MEJORAR EL CÁLCULO MATEMÁTICO DE LOS ADOLESCENTES: UN ESTUDIO PILOTO

KHADER F. ABU-HELAIEL, MARÍA TERESA REDECILLAS PEIRÓ, SARA SUÁREZ MANZANO, Y EMILIO JOSÉ MARTÍNEZ LÓPEZ ..... 1279

CAPÍTULO 113

PROPUESTA DE ACTIVIDADES Y HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR LA  
SEXUALIDAD SALUDABLE Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE  
GÉNERO EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

OLGA MAYORAL GARCÍA-BERLANGA Y MARTA TALAVERA  
ORTEGA ..... 1289

CAPÍTULO 114

SIMGUIDE: UNA ARQUITECTURA DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN  
EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO FORMAL

JAVIER AROZTEGUI VÉLEZ, MANUEL IGLESIAS SOILÁN, Y JUAN  
FERNÁNDEZ ..... 1303

CAPÍTULO 115

INTERVENCIONES INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA, PARA  
DISCAPACIDAD MODERADA Y SEVERA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

JOSEFA ISABEL BENLLOCH FORNÉS Y CATALINA PATRICIA MORALES  
MURILLO ..... 1319

CAPÍTULO 116

A MULTI-RATER ASSESSMENT OF THE BASE RATES OF CHILDREN AND  
ADOLESCENTS' SOCIAL EMOTIONAL LEARNING SKILLS STRENGTHS  
AND DEFICITS

STEPHEN ELLIOTT Y BEATRIZ ÁLVAREZ GONZÁLEZ ..... 1337

CAPÍTULO 117

COMUNICACIÓN Y GESTIÓN DE PROBLEMAS EN EL ÁMBITO FAMILIAR  
DE ADOLESCENTES ECUATORIANOS (ESTRATEGIAS DE  
AFRONTAMIENTO Y APOYO SOCIAL PERCIBIDO EN ADOLESCENTES  
ECUATORIANOS)

BEATRIZ ÁLVAREZ-GONZÁLEZ Y LUZ IVONNE ZABALETA  
COSTA ..... 1351

CAPÍTULO 118

CREACIÓN DE UN CONTEXTO BILINGÜE Y BICULTURAL

ANA MARÍA PÉREZ CABELLO Y ROCÍO MACARENA COLE DÍAZ... 1361

CAPÍTULO 119

SER DIFERENTE, SER BILINGÜE: CREANDO ESPACIOS INCLUSIVOS

ANA MARÍA PÉREZ CABELLO Y ROCÍO MACARENA COLE DÍAZ... 1375

## CAPÍTULO 1

### EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES EN ESPAÑA

ANA GONZÁLEZ-BENITO Y BELÉN GUTIÉRREZ DE ROZAS GUIJARRO  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia*

#### INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el concepto de alta capacidad intelectual ha cobrado una naturaleza multidimensional, incorporándose la perspectiva de la inteligencia afectiva, social y emocional a la perspectiva cognitiva tradicional (Bermejo, Fernández, Prieto, Soto, y Sainz, 2013; Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez, y Bermejo, 2008; Sánchez, Prieto, Parra, Ferrando, Ferrándiz, y Bermejo, 2007). En consecuencia, el proceso de evaluación psicopedagógica se ha modificado en nuestro país, complementándose las clásicas pruebas de inteligencia con la evaluación de la creatividad, las habilidades artísticas o la competencia socioemocional.

En relación con las características cognitivas, en la última década han proliferado numerosas investigaciones en las que se ha manifestado que el alumnado de altas capacidades suele presentar puntuaciones elevadas en el área de creatividad, aunque con diferencias entre los mismos (Ferrando, Ferrándiz, Prieto, Bermejo, y Sainz, 2008; Jiménez et al., 2008; López, García, Ferrándiz, y Prieto, 2000; Marugán, Del Caño, Román, Torres, y Lara, 2006; Parra, Ferrando, Prieto, y Sánchez, 2005). Esto ha derivado en tipologías diversas al denominar a estos estudiantes como alumnado con talento artístico o creativo, o con talento simple o múltiple. Por otra parte, también destacan estudios recientes que han analizado otro tipo de variables cognitivas como la autorregulación, evidenciando que, cuanto mayor era el cociente intelectual, más elevada era la capacidad autorreguladora (Calero, García-Martín, Jiménez, Kazén, y Araque, 2007); o como la metacognición (Sastre-Riba, 2011). Por su parte, las características no cognitivas asociadas a la competencia afectiva, emocional y social de las personas con altas capacidades han comenzado a analizarse en mayor profundidad en los últimos años (Borges, Hernández-Jorge, y Rodríguez-Naveiras, 2011; Fernández et al., 2011; López-Aymes, Vázquez, Navarro, y Acuña, 2015 Prieto et al., 2008).

La identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades ha ido evolucionando, atendiendo a los avances de la comunidad científica en este aspecto. En este sentido, se han ido incorporando pruebas adicionales a las cognitivas,

añadiendo otras que evalúen más competencias, así como incluyendo la perspectiva de las familias y el profesorado, para que sean evaluados en diferentes contextos (escolar, familiar y social). Además, se han establecido diferentes tipos de intervención con el alumnado con altas capacidades para proporcionar una respuesta educativa adecuada y ajustada a sus necesidades.

En la normativa estatal española, los estudiantes que por sus altas capacidades intelectuales presentan necesidades educativas específicas, requiriendo una atención complementaria y/o diferente a la ordinaria para poder alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales, se incluyen dentro de la categoría de “alumnado con necesidad de apoyo educativo” (Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo).

No existe un consenso en la definición o conceptualizar del constructo “altas capacidades” (Pfeiffer, 2015). En la literatura científica especializada se emplean diversos términos como superdotado, sobredotado, talentoso, prodigio, eminencia, genio, altas capacidades; aunque con matices diferenciales siempre para referirse a un sujeto con capacidades superiores a la media de la población general.

La diversidad de concepciones que se emplean para definir la alta capacidad intelectual, así como la diferencia en los procedimientos de identificación en las investigaciones, dificultan que los resultados sean transferidos a la práctica educativa real (Hernández y Gutiérrez, 2014). Por ello, en este trabajo se persigue proporcionar una panorámica actualizada de la situación del alumnado con altas capacidades en Educación Infantil, Primaria y Secundaria en España.

## **METODOLOGÍA**

Para alcanzar el objetivo propuesto se realiza una revisión normativa, de la literatura científica y de las principales estadísticas nacionales en esta materia. Para ello, en primer lugar, se lleva a cabo un análisis de la legislación reguladora de la evaluación e intervención del alumnado con altas capacidades intelectuales en España. Tras ello, se estudian los datos procedentes de las Estadísticas de la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional en cooperación con los servicios estadísticos de las Consejerías o Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas. Por último, se lleva a cabo una revisión de la literatura científica.

En este sentido, y dado que el fin de este trabajo consiste en abarcar la situación de la evaluación e intervención del alumnado con altas capacidades en nuestro país, se seleccionan las bases de datos Google Académico y Dialnet y se emplean los siguientes descriptores de búsqueda: “altas capacidades”, “diagnóstico”, “evaluación”, “intervención”, “adaptación curricular”, “flexibilización” y “programa de enriquecimiento curricular”; todos ellos en castellano. Como criterios de inclusión, se



establece que los documentos sean libros o artículos académicos y que hayan sido publicados a partir del año 2000.

Con todo ello, se estudia el estado de la cuestión respecto a la evaluación e intervención del alumnado con altas capacidades, con el fin de ampliar su comprensión. Para ello, se realiza una aproximación descriptiva a los datos y una síntesis de la información recogida.

## **RESULTADOS**

### **Prevalencia, diagnóstico y evaluación del alumnado con altas capacidades intelectuales**

La identificación implica dos procesos diferentes y complementarios que son la detección y la evaluación psicopedagógica (Comes, Díaz, Ortega-Tudela, y Luque, 2012). Para poder atender convenientemente a este tipo de alumnado, resulta un aspecto clave la identificación temprana. Para ello, se requiere que el profesorado, como el agente educativo que interviene más directamente con el alumnado, disponga de una serie de competencias profesionales que le permitan detectar a este tipo de alumnado para poder derivarlo lo antes posible al profesional de la orientación que corresponda en función de la etapa educativa para que lleve a cabo la evaluación psicopedagógica y emita el dictamen de escolarización correspondiente.

En las leyes de educación que se han ido sucediendo, se recalca la necesidad de identificar a los alumnos superdotados y de altas capacidades para poder darles la educación más adaptada a sus necesidades, pero todavía queda mucho camino para alcanzar unos valores ajustados a la realidad.

El alumnado diagnosticado con altas capacidades por los equipos de orientación educativa de cada etapa y Comunidad Autónoma ha aumentado considerablemente en la última década, constituyendo el 5% del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

En España, en el último curso con registro de datos en el Ministerio de Educación y Formación Profesional (curso 2017-18) se señala que están identificados 34.113 alumnos con altas capacidades intelectuales en Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (Básica, Media y Superior). De los cuales, son casi el doble de hombres (64.8%, 22.084) que mujeres (35.2%, 12.029). Además de esta significativa diferencia en función del sexo, destaca la divergencia existente entre los estudiantes identificados con altas capacidades en función de la Comunidad autónoma y de la provincia de origen (Figura 1). Esto implica que, debido al diferente modelo de orientación de cada región, a consecuencia de la transferencia de competencias educativas, se realizan procesos de identificación y evaluación en menor o mayor medida. Del mismo modo, se observan desigualdades en función de la etapa educativa, con mayores diagnósticos positivos en Educación

Primaria (17.922), seguido por Educación Secundaria (11.824), Bachillerato (3.842), Educación Infantil (275), FP Superior (129), FP Medio (109) y FP Básica (12).

*Figura 1.* Mapa de la distribución del alumnado por Comunidades Autónomas



*Fuente:* Estadística de las Enseñanzas no universitarias.  
Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio  
de Educación y Formación Profesional

No obstante, todavía estamos muy alejados de diagnosticar al número de personas con altas capacidades que se corresponde con la realidad. La cifra de estudiantes identificados no supone ni el 0,42 % del total de matriculados (8.161.144), cuando se estima que, como mínimo, el 2% de la población presenta un cociente intelectual superior a 130. Esto supone que más de 150.000 estudiantes no están recibiendo una respuesta educativa adecuada. En este punto, es importante puntualizar que la comunidad científica asume que este criterio no es el único para determinar que el estudiante sea de altas capacidades. Está extendido entre los especialistas de la orientación que para realizar una identificación con rigor ya no es suficiente el criterio psicométrico y cuantitativo aplicado hasta los años 70, sino que ha de complementarse, necesariamente, con modelos diversos de diagnóstico en los que se contemplen el mayor número posible de las variables de la excepcionalidad (Martín-Gálvez y González-González, 2000). Sin embargo, este dato ayuda a poder estimar un número aproximado y observar lo alejada que puede situarse la prevalencia real de la identificada.

En consecuencia, la mayor parte de estos alumnos nunca son detectados y, lo más preocupante, no son atendidos debidamente potenciando sus habilidades y apoyándoles en su proceso de desarrollo académico, personal, social y profesional de modo personalizado.

El modelo de evaluación actual está fundamentado en la base a de la teoría de Renzulli de los tres anillos de 1978, que establece tres variables complejas más o menos interrelacionadas con la inteligencia: la capacidad intelectual superior a la

media, la creatividad y el compromiso o motivación con la tarea; así como en el modelo sociocultural de Tannenbaum de 1997, que considera que el rendimiento superior resulta de cinco factores determinantes: la capacidad general, las aptitudes específicas excepcionales, la motivación y autoconcepto, los contextos familiares y escolares estimulantes e influyentes y el factor suerte (Torrego, 2011). Del mismo modo, los especialistas de la orientación se fundamentan, también, en otros modelos cognitivos como la Teoría Pentagonal Implícita de Sternberg (1986) y Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983). Este hecho se evidencia por los factores concretos que suelen ser los valorados en el sujeto cuando se realiza el proceso de evaluación.

En el sistema educativo español, la evaluación psicopedagógica es competencia de los servicios de orientación educativa (Equipos de orientación, Departamento de orientación, o la estructura que corresponda según la etapa educativa y la Comunidad Autónoma), pero están implicados activamente todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el proceso de evaluación se recoge, analiza y valora la información relevante referida al alumno, así como de su contexto familiar y escolar, necesaria para tomar las decisiones relativas a su intervención educativa.

Algunos de los procedimientos comúnmente empleados son, por un lado, mecanismos de identificación no estandarizados para recoger observaciones sobre el alumnado por parte del profesorado, familias, compañeros y por sí mismo, como análisis de la historia escolar, del nivel de competencia curricular, de los trabajos previos realizados por el alumno, escalas de valoración, autoinformes, etc. Y, por otro lado, se emplean pruebas estandarizadas que evalúan el ámbito cognitivo (BADyG, WPPSI III, WPPSI IV, WISC-IV, Test de Matrices Progresivas de RAVEN, DAT), la creatividad, imaginación y pensamiento divergente (Test de pensamiento creativo de Torrance, CREA, PIC), la personalidad (BFQ-NA) y la inteligencia emocional y social (BAS, BarOn). Además, para completar la valoración se recoge información del contexto del alumno mediante la realización de entrevistas, la observación, el análisis de documentos aportados y cuestionarios al profesorado y familias.

### **Medidas educativas para la intervención con el alumnado con altas capacidades intelectuales**

Tradicionalmente, se ha considerado que los estudiantes con altas capacidades cuentan, por sí mismos, con las herramientas necesarias para alcanzar los diferentes objetivos educativos sin esfuerzo y en mejores condiciones que el resto de sus compañeros. Pero esta afirmación se encuentra lejos de la realidad (Boal y Expósito, 2011).

La intervención educativa, entendida como el conjunto de acciones holísticas e interrelacionadas que persiguen potenciar la totalidad de las capacidades del alumnado y su educación integral (Palomares y García, 2016), resulta esencial en el

caso de los estudiantes con altas capacidades (Pomar, Calviño, Irímia, Rodríguez, y Reyes, 2014). Dado que estos estudiantes pueden llegar a aburrirse, perder el interés por aprender y presentar un bajo rendimiento académico si no reciben el apoyo adecuado (Boal y Expósito, 2011; Jiménez, 2010), la intervención educativa con el alumnado con altas capacidades es un aspecto al que se debe prestar especial atención para poder garantizar el desarrollo de su máximo potencial.

Siguiendo a Boal y Expósito (2011), los principios que deben guiar las respuestas educativas para el alumnado con altas capacidades consisten en:

Identificar de manera temprana sus necesidades educativas específicas.

Proporcionarles atención integral desde el momento en que la necesidad sea identificada, estando siempre regida por los principios de normalización e inclusión.

Atender sus necesidades en el marco del centro educativo ordinario en base a los principios de inclusión y normalización.

Ajustar la respuesta educativa para que puedan alcanzar un desarrollo equilibrado de su personalidad y sus capacidades.

Tener en cuenta que la coordinación de la identificación y evaluación debe ser realizada por los servicios de orientación educativa, mientras que los tutores han de ser los encargados de coordinar la respuesta educativa.

Considerar que los estudiantes con altas capacidades forman un grupo heterogéneo y diverso que cuenta con fortalezas y debilidades.

Entender que una capacidad elevada no tiene por qué conllevar un rendimiento académico superior, y cuidar los aspectos motivacionales, sociales y emocionales de los estudiantes con altas capacidades.

La literatura académica pone de manifiesto que existen diferentes tipos de medidas de intervención, por lo que, a continuación, se exponen aquellas que de forma general se aplican en nuestro país; partiendo de las más ordinarias a las más extraordinarias.

Así, la primera opción a la hora de intervenir educativamente con el alumnado con altas capacidades consiste en la aplicación de medidas ordinarias (Boal y Expósito, 2011). En este caso, destacan las adaptaciones curriculares no significativas, basadas en la modificación de ciertos aspectos curriculares relacionados con la metodología, las actividades o los contenidos, de manera que se produzcan aprendizajes más amplios y complejos sin modificar los objetivos educativos ni los contenidos prescriptivos del currículum (Grau y Fernández, 2008). Es necesario considerar que a través de esta medida se amplía o enriquece el contenido del currículum ordinario sin adelantar contenidos de cursos superiores. Además, no se destina de manera exclusiva a estudiantes con altas capacidades intelectuales, sino que todos los alumnos pueden beneficiarse de ella (Reyzábal, 2007).

En el caso de que las medidas ordinarias resulten insuficientes para atender al alumnado con altas capacidades, se deben aplicar las medidas extraordinarias, las cuales pueden dividirse en adaptaciones curriculares de ampliación, programas de enriquecimiento curricular, y flexibilización de la escolarización.

En primer lugar, las adaptaciones curriculares de ampliación consisten en el desarrollo de un currículum que se adapte a las necesidades específicas del estudiante con altas capacidades, modificando los contenidos, la metodología, los objetivos y el proceso de evaluación (Grau y Fernández, 2008). Este tipo de adaptaciones curriculares permiten tener en cuenta el perfil intelectual, creativo y de ajuste personal y social del alumnado (Rodríguez et al., 2010). Por tanto, resultan especialmente adecuadas para atender a los estudiantes cuyo rendimiento sea superior a la media en algunas áreas concretas o para aquellos que, aunque presenten dicho rendimiento excepcional en la totalidad de las asignaturas, cuenten con una descompensación entre esta excepcionalidad y su desarrollo socioafectivo, lo cual contraindicaría la flexibilización de la escolarización (Reyzábal, 2007).

En segundo lugar, los programas de enriquecimiento curricular se desarrollan fuera del horario lectivo y consisten en la realización de actividades complementarias a las curriculares. Dado que, según lo establecido en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, las Administraciones educativas son las encargadas de adoptar los planes de actuación y los programas de enriquecimiento, este tipo de programas varían en función de la región en la que se desarrollen. En este sentido, aunque el curso académico desde el que se vienen implementando y su organización varíen, estos programas tienen como objetivo complementar los aprendizajes realizados en la escolarización formal para proporcionar respuestas adecuadas al alumnado; de forma que se les proporcionen experiencias de aprendizaje abstractas y amplias que se ajusten a las necesidades cognitivas de este tipo de estudiantes (Ferrándiz, Ferrando, y Rojo, 2008).

Por último, la medida más extraordinaria consiste en la flexibilización de la escolarización, a través de la cual los estudiantes con altas capacidades se incorporan a un curso superior al que les correspondería por edad. Esto se puede realizar mediante la anticipación del comienzo de la etapa obligatoria o mediante la reducción de la duración de alguna de las etapas educativas (Gray y Fernández, 2008). Esta medida se encuentra contemplada en el Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente, y deben llevarse a cabo cuando las diferentes medidas adoptadas con anterioridad sean insuficientes para atender las necesidades de los estudiantes con altas capacidades y contribuir a su desarrollo integral. Según el citado decreto, la flexibilización solo puede realizarse hasta en tres ocasiones en las etapas obligatorias y una vez en las

postobligatorias, aunque, excepcionalmente, las Administraciones pueden llegar a aplicarla sin límites.

Por todo ello, resulta necesario garantizar que, tras la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales, se le proporcione una respuesta educativa adecuada a sus necesidades que le permita alcanzar su máximo potencial.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Con todo ello, se puede observar la evolución que el constructo de altas capacidades ha sufrido en los últimos tiempos, avanzando desde concepciones basadas en las capacidades meramente cognitivas a otras más actuales que consideran las capacidades relacionadas con diversas dimensiones personales. Esto ha tenido consecuencias en los modelos de diagnóstico y evaluación de las altas capacidades, de modo que los enfoques psicométricos han dado paso a nuevas perspectivas de evaluación integral.

Pese a ello, tal y como y como se pone de manifiesto a través de la revisión de la normativa y de la literatura científica y del análisis de los datos procedentes de las estadísticas nacionales, la falta de acuerdo y la heterogeneidad existente a la hora de conceptualizar las altas capacidades y de identificar y proporcionar una respuesta de calidad a este tipo de alumnado es una realidad.

En este sentido, es necesario estudiar si se está proporcionando una respuesta educativa adecuada a este alumnado, ya que son escasas las investigaciones empíricas que han analizado su eficacia. Además, debemos considerar si los resultados de los estudios relacionados con las altas capacidades están alcanzando la realidad escolar y tienen implicaciones en los procesos de detección y evaluación, así como en la toma de decisiones de las medidas educativas adoptadas con el alumnado con altas capacidades y su contexto.

Por otra parte, se debe destacar la relevancia significativa del papel del profesorado como colaboradores imprescindibles en la identificación e intervención psicopedagógica en altas capacidades. La observación por parte del profesorado y familias es un elemento básico para la detección precoz, ya que son los agentes educativos que están en mayor contacto directo con los estudiantes. En este sentido, es muy importante que el profesorado disponga de una formación inicial y permanente para identificar lo más temprano posible al alumnado con altas capacidades para poder implementar las medidas más oportunas para potenciar su máximo desarrollo atendiendo su diversidad óptimamente.

Tras los análisis realizados se observa que sería conveniente homogeneizar un modelo de detección y evaluación con unos indicadores específicos, así como delimitar el concepto de altas capacidades y sus criterios diagnósticos y de

intervención de un modo unificado en todo el territorial nacional, ya que solo de este modo seremos capaces de ofrecer una respuesta educativa adecuada que proporcione a los estudiantes con altas capacidades la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

## REFERENCIAS

- Bermejo, R., Fernández, M.C., Prieto, M.D., Soto, G., y Sáinz, M. (2013). A Cognitive-Creative Profile of Emotional Talent. *New Approaches in Educational Research*, 2(1), 12-16.
- Boal, M.T. y Expósito, M.M. (2011). Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid: respuestas educativas y programa de enriquecimiento. En Torrego, J. C. (Ed.) *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta* (pp. 53-87). Madrid: Grupo SM.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C., y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362-367.
- Calero, M.D., García-Martín, M.B., Jiménez, M.I., Kazén, M., y Araque, A. (2007). Self-Regulated Learning and Advantage for High-IQ: Findings from a Research Study. *Learning and Individual Differences*, 17(4), 328-343.
- Comes, G., Díaz, E., Ortega-Tudela, J.M., y Luque, A. (2012). Análisis y valoración de la situación actual del alumnado con altas capacidades en España. *Revista Educación inclusiva*, 5(2), 129-140.
- Fernández, M.C., Bermejo, R., Sainz, M., Llor, L., Hernández, D., y Soto, G. (2011). Percepción socioemocional de los profesores en adolescentes con altas habilidades versus habilidades medias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 55-64.
- Ferrándiz, C., Ferrando, M., y Rojo, A. (2008). Intervención educativa en alumnado con altas capacidades intelectuales. En *Atención a la diversidad. Materiales para la formación del profesorado* (pp 30-64). Murcia: Servicio de Atención a la Diversidad.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Prieto, M.D., Bermejo, M.R., y Sáinz, M. (2008). Creativity in Gifted & Talented Children. *The International Journal of Creativity and Problem Solving*, 18(2), 35-47.
- Grau, C. y Fernández, M. (2008). La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-16.
- Hernández, D. y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261.
- Jiménez, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: Pearson.
- Jiménez, J., Artiles, C., Rodríguez, C., García, E., Camacho, J., y Morales, J. (2008). Creatividad e inteligencia: ¿dos hermanas inseparables? *Revista Española de Pedagogía*, 240, 261-282.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921.
- López, O., García, J.A., Ferrándiz, C., y Prieto, M.D. (2000). Procedimiento de evaluación de la creatividad de niños superdotados. *Faisca*, 8, 29-44.

López-Aymes, G., Vázquez, N., Navarro, M.I., y Acuña, S. (2015). Características socioafectivas de niños con altas capacidades participantes en un programa extraescolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 11, 85-90. doi: 10.17979/reipe.2015.0.11.519.

Martín-Gálvez, J. y González-González, M.T. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Cultura.

Marugán, M., Del Caño, M., Román, J.M., Torres, M.H., y Lara, B. (2006). La creatividad en alumnos de altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 387-396.

Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.

Palomares, A. y García, R. (2016). Innovación y creatividad para favorecer la intervención educativa del alumnado con altas capacidades. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(1), 90-100.

Parra, J., Ferrando, M., Prieto, M.D., y Sánchez, C. (2005). Características de la producción creativa en los niños con altas habilidades. *Sobredotação*, 6, 77-97.

Pfeiffer, S.I. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, 66-95. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293

Pomar, C.M., Calviño, G., Irimia, A., Rodríguez, L., y Reyes, L. (2014). Los programas de enriquecimiento: desarrollo integral de las altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 27-32.

Prieto, M.D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C., y Bermejo, R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 241-260.

Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. *Boletín Oficial del Estado*, 182, de 31 de julio de 2003, 29781 a 29783.

Reyzábal, M.V. (Coord) (2007). *Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades intelectuales. Guía para elaborar el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares de ampliación o enriquecimiento*. Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

Rodríguez, C., González-Casto, P., Álvarez, D., González-Pienda, J.A., Álvarez, L., Núñez, J.C., ... Vázquez, A. (2010). Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades. *Revista Electrónica Universitaria de Formación de Profesorado*, 13(1), 147-158.

Sánchez, C., Prieto, M.D., Parra, J., Ferrando, M., Ferrándiz, C., y Bermejo, R. (2007). Rasgos de personalidad de alumnos con altas habilidades. *Sobredotação*, 8, 139-152.

Sastre-Riba, S. (2011). Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades. *Revista de Neurología*, 52(1), 11-18.

Torrego, J.C. (Coord.) (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM.



## CAPÍTULO 2

### PROCESOS DE MEJORA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: APORTACIONES DE LOS MOVIMIENTOS MEJORA DE LA ESCUELA Y EFICACIA ESCOLAR

JAVIER PERICACHO GÓMEZ\*, ROBERTO SÁNCHEZ CABRERO\*\*,  
AMAYA ARIGITA GARCÍA\*\*, Y JOSÉ LUIS ESTRADA CHICHÓN\*\*\*

*\*Universidad Internacional de La Rioja; \*\*Universidad Alfonso X-El Sabio;*

*\*\*\*Universidad de Cádiz*

#### INTRODUCCIÓN

La Educación es un asunto central para todo tipo de instituciones supranacionales. Concretamente los debates en torno a la mejora de la formación del profesorado y la calidad de los centros educativos tienen un lugar privilegiado en las agendas político-educativas (Luzarraga, 2019; Martínez y Murillo, 2016).

Existe un significativo consenso a la hora de afirmar que la escuela sufre un cierto estancamiento en sus procesos curriculares y que se encuentra un tanto al margen de las demandas sociales. Por tanto, la adecuación de la misma a la compleja realidad existente en el siglo XXI se impone como un reto socio-educativo de primer orden con una notable resonancia en el debate político-pedagógico.

Un mínimo recorrido histórico pone de manifiesto que se han solventado graves problemas educativos de carácter cuantitativo: garantizar una mesa, una silla, un techo y un profesor a cada alumno. Sin embargo, hoy día nos encontramos con problemas de carácter cualitativo, es decir, ahora que tenemos a todo el alumnado en las aulas, debemos asegurar una educación integral de calidad a todos, sin dejar a nadie atrás. Cada vez es más evidente la necesidad de una renovación pedagógica profunda, las instituciones educativas no pueden quedar ancladas en las demandas propias de la revolución industrial, puesto que la sociedad ha cambiado y las necesidades educativas que los individuos y grupos humanos necesitan también son otras.

Indiscutiblemente avanzar y lograr mejoras significativas en un sistema educativo es una tarea ardua y compleja que requiere años de esfuerzo, reflexión, una política educativa con altura de miras y una estrategia sinérgica, constructiva y consensuada, ya que todos los elementos que la conforman están interconectados y son esenciales para una mejora prolongada en el tiempo. Ahora bien, desde el diálogo y la búsqueda de acuerdos mínimos, urge tomar consciencia real de los sustanciales márgenes de mejora que existen a la hora de responder los desafíos del Siglo XXI.

Cada vez es más consciente la comunidad educativa de la necesidad de construir una nueva cultura y contexto escolar que promueva la posibilidad en los alumnos de ejercer de forma dinámica, crítica e integral el desarrollo de todas sus capacidades y potencialidades.

Una mirada global permite apreciar la importante evolución experimentada en todo tipo de sectores profesionales ajenos al ámbito educativo. Por el contrario, este progreso no ha tenido su proyección en la institución escolar. Sin embargo, hoy día disponemos de suficiente investigación para orientar la mejora de los procesos educativos.

En este sentido, el objetivo de este trabajo es reflexionar sobre el cambio y la mejora de los centros educativos en su etapa obligatoria para consolidar procesos de enseñanza y aprendizaje integrales y de calidad a partir de algunos de los resultados más relevantes desde un ámbito concreto de estudio: las aportaciones de los Movimientos Mejora de la Escuela y Eficacia Escolar.

Los hallazgos encontrados en estas áreas sirven para proponer una serie de ideas y debates sobre cómo y en qué dirección establecer procesos de mejora en los centros educativos. Pese a la profunda complejidad de los procesos educativos y la inexistencia de “Bálsamos de Fierabrás”, fruto de las lecciones aprendidas a lo largo de estos últimos años, existen determinadas metodologías y factores que prueban tener una incidencia más directa que otros en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Murillo y Krichesky, 2015).

### **Objetivos**

En consecuencia, la principal aportación de este artículo es ofrecer un marco teórico y práctico justificado, que pueda orientar los debates y procesos de mejora de los centros educativos, tanto de profesorado y equipos directivos como de gestores y políticos con responsabilidades en el sistema educativo.

### **METODOLOGÍA**

Desde una metodología descriptiva propia de la investigación no experimental, tras el análisis bibliográfico realizado, se estructura el trabajo en torno al conocimiento acumulado más significativo sobre el cambio educativo y la calidad escolar proveniente de dos movimientos teórico-prácticos: Mejora de la Escuela y Eficacia Escolar.

En una primera fase se revisaron los informes internacionales provenientes de organismos supranacionales publicados durante el periodo 2008-2018 centrados en ofrecer un diagnóstico del sistema educativo. Tras ello, se llevó a cabo una revisión sistemática para la recolección de información relevante sobre el tema de la mejora escolar, en la que se siguieron las directrices de la declaración PRISMA (Preferred

Reporting Items for Systematic reviews an Meta-Analyses). Así, se acudió a las bases de datos SciELO, Scopus y Dialnet. Como criterios para la búsqueda se atendió únicamente a trabajos publicados a partir del año 2000 (criterio temporal), en castellano e inglés (criterio idiomático). Se emplearon los descriptores mejora de la escuela y eficacia escolar, en castellano e inglés. Sobre el número total de artículos encontrados se aplicaron una serie de criterios adicionales de inclusión, a saber: 1. Alusión a propuestas concretas de aplicación práctica. 2. Centradas en la mejora de la calidad de la enseñanza obligatoria. La bibliografía consultada incluyó más de 400 referencias. Los trabajos resultantes se agruparon en áreas de análisis, entre las que destacaron los movimientos mejora de la escuela y eficacia escolar.

## **RESULTADOS**

### **Movimientos: Mejora de la Escuela y Eficacia Escolar**

La construcción de escuelas de calidad ocupa buena parte del debate pedagógico internacional. En este sentido, las investigaciones sobre los procesos de mejora generadas en el seno de los movimientos Mejora de la Escuela y Eficacia Escolar, nos ofrece un marco teórico-práctico sólido y bien justificado que puede y debe orientar los debates (Campbel, Kyriakides, Mujis, y Robinson, 2012; Hopkins, Harris, Stoll, y Mackay, 2014; Muijs et al., 2014; Murillo y Krichesky, 2012, 2015; Reynolds et al., 2014).

Fruto de las lecciones aprendidas a lo largo de estos últimos años, ya sabemos que existen determinadas metodologías y factores que prueban tener una incidencia más directa que otras en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Murillo y Krichesky, 2015).

El Movimiento de Mejora de la Escuela (School Improvement) surge debido al fracaso de las grandes reformas curriculares de los años 60. Constituye un conjunto de iniciativas de cambio escolar desarrolladas en todo el mundo que llega a la actualidad. Desde su nacimiento, reúne principalmente a docentes, directivos e investigadores que buscan transformar el centro escolar en su conjunto en orden a su mejora.

Su desarrollo ha caminado prácticamente paralelo al Movimiento de Eficacia Escolar (School Effectiveness). Este movimiento ha estado, desde sus inicios, preocupado por conocer qué genera que una escuela pueda ser denominada eficaz, es decir, un centro educativo que logra el desarrollo integral real y duradero de todos sus estudiantes (Ballesteros y Gil, 2012). En otras palabras, estudia los factores que explican que un centro sea de calidad y obtenga resultados positivos más allá de lo que sería esperable teniendo en cuenta la situación socioeconómica de las familias y su rendimiento previo (Murillo, 2002).

Como se pone de manifiesto, los dos movimientos aportan información validada científicamente: el Movimiento de Eficacia Escolar señala qué hay que cambiar, sin embargo, el de Mejora de la Escuela indica cómo llevarlo a cabo. Gracias al amplio conocimiento generado en el seno de los mismos, la comunidad educativa dispone en la actualidad de orientaciones pedagógicas claras, relevantes y contrastadas sobre cómo cambiar las instituciones para ofrecer una educación de calidad. Así, por ejemplo, ya se sabe que los resultados de las medidas políticas de mejora dependen de su capacidad para desarrollar en los centros educativos la posibilidad de tomar el control pedagógico (Elmore, 2010). En este sentido, se puede afirmar que las escuelas que consiguen buenos resultados focalizan sus esfuerzos en los procesos didácticos.

Tal como señalan Hargreaves y Fullan (2014), las escuelas que mejoran lo hacen, principalmente, porque enfocan en el aula el núcleo del cambio. Sin embargo, la escuela es una institución compleja y dinámica que no funciona de forma aislada, condicionando su cotidianidad y la consecución de sus objetivos tanto factores internos como externos. Entre los factores propios de los estudiantes y sus familias, Román (2008) destaca los siguientes: características personales del alumno, contexto socio-económico familiar, nivel cultural de los padres, trabajo infantil, asistencia a la escuela, expectativas sobre su futuro, apoyo de la familia a la escuela, y, por último, actitud y motivación.

Existe un amplio consenso a la hora de afirmar que la escuela debe mostrarse abierta en su relación con el medio, generando una cultura participativa que permita la implicación real de la comunidad escolar (Ainscow, Hopkins, Southworth, y West, 2001), cooperadora con las familias y con capacidad de modificar sus estructuras y cotidianidad curricular para dar respuesta a los nuevos problemas que la sociedad demanda. Así, Murillo y Krichesky (2015, p. 78) afirman que para que los cambios sean reales deben repercutir en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la organización “pero sobre todo a la cultura escolar: al conjunto de valores, normas, expectativas, compartidas a la comunidad; a esos elementos que hacen que una escuela sea innovadora, aprenda, trabaje en equipo”. En este sentido, Román (2008) señala que para la mejora real y duradera de la escuela se necesita trabajo en equipo, cambio en la cultura pedagógica, recursos, liderazgo democrático, tiempo, cambio en la práctica y perspectiva docente, y, por último, claridad y consenso en los cambios que se pretenden implementar.

Por la misma idiosincrasia interna de las instituciones escolares y los diferentes factores externos que repercuten en su cotidianidad, es difícil hablar de fórmulas pedagógicas que generen siempre los mismos resultados, es decir, no hay una única estrategia de mejora. Sin embargo, sí se disponen de orientaciones más favorables que otras en términos educativos. En este sentido, se observan regularidades en torno a

cinco elementos que para Murillo (2003) se han mostrado relevantes para la mejora de la escuela:

-La escuela como parte fundamental del cambio. La propia escuela en su conjunto debe asumir y comprometerse con la renovación. Los cambios impuestos desde instancias externas al centro y no asumidos por toda la comunidad educativa no llevan aparejado una mejora sustancial.

-El cambio gira en torno al cuerpo docente, a lo que los profesores hagan y piensen, a la particular cultura escolar generada. Así, consolidar una cultura escolar positiva es uno de los aspectos más complejos e importantes de los procesos de transformación y mejora.

-La dirección eficaz como elemento determinante en la consecución de procesos positivos.

-La escuela como comunidad de aprendizaje. Las buenas escuelas son organizaciones “vivas” para el aprendizaje que se muestran permeables a procesos constantes de reflexión, crítica y auto-aprendizaje.

-Foco en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El rol del docente en los procesos educativos es esencial. En este sentido, debe reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje con sentido crítico, replanteándose la idoneidad de su metodología y mostrando especial atención en el aula.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Un mínimo recorrido histórico pone de manifiesto que se han solventado graves problemas educativos de carácter cuantitativo: garantizar una mesa, una silla, un techo y un profesor a cada alumno. Sin embargo, hoy día nos encontramos con problemas de carácter cualitativo, es decir, ahora que tenemos a todo el alumnado en las aulas, debemos asegurar una educación integral de calidad a todos, sin dejar a nadie atrás. Cada vez es más evidente la necesidad de una renovación pedagógica profunda, las instituciones educativas no pueden quedar ancladas en las demandas propias de la revolución industrial, puesto que la sociedad ha cambiado y las necesidades educativas que los individuos y grupos humanos necesitan también son otras: educar en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, educar para una ciudadanía responsable, educar en el medio ambiente, educar para la resolución de conflictos, educar en nuevos entornos laborales y económicos, etc. La no consecución de unas competencias mínimas en esta realidad, incrementa las posibilidades de dejar obsoleta la acción educadora.

La sociedad es compleja y no uniforme, por tanto, grupos de todo tipo esperan ver cumplidas sus expectativas a través de la educación formal. Algo lógico y razonable que explica que en sociedades plurales y democráticas sea tan difícil consensuar y desarrollar un sistema educativo que cuente con la aprobación y el

entusiasmo de todos. Sin embargo, desde la premisa de que la educación permite alcanzar el mayor grado de bienestar y plenitud para los individuos y la sociedad, estamos obligados a construir un sistema educativo que permita ejercer la palabra a los alumnos y no los condene al silencio. Educar en la pregunta, no en la respuesta, educar para aprender a convivir en un mundo complejo y plural, la democracia no se aprende, la democracia se practica. En definitiva, ofrecer una educación integral de calidad que interprete críticamente todos los ámbitos de la realidad de nuestro mundo y desarrolle plenamente la personalidad humana, tal como señala el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el artículo 27 de nuestra Constitución.

El derecho a la educación es un derecho humano básico y fundamental, reconocido como tal por los organismos internacionales. Posiblemente el derecho más importante de todos ya que es el único que conduce a la realización del resto de derechos, es decir, brinda la oportunidad de identificar, desarrollar y defender otros derechos esenciales como el derecho a la vida, a la integridad física y moral, a participar en la vida cultural, a la libertad de creencias tanto ideológicas como religiosas, a la libertad de expresión, a la información, etc. Quien carece de ella en la infancia y juventud queda en situación de vulnerabilidad social en el futuro.

Los debates en torno a la mejora de los centros educativos en su etapa obligatoria están muy presentes en las agendas político-educativas supranacionales, siendo desde hace décadas una demanda social de significatividad (Lagos, 2017).

La adecuación curricular de la escuela a la compleja realidad existente en el siglo XXI es un reto socio-educativo de primer orden (Pericacho, 2016).

Actualmente se dispone de sólida y suficiente investigación sobre cómo orientar los procesos educativos en los centros escolares. En este sentido, se ha expuesto y reflexionado sobre algunos de los avances más significativos desarrollos el amplio conocimiento acumulado sobre el cambio educativo y la calidad escolar. Ahora bien, es necesario comprender y tener presente la complejidad de los procesos educativos y los infinitos condicionantes que alberga. La práctica educativa es subjetiva, la objetividad es una pretensión, esta subjetividad no puede ser cosificada ya que no es una simple tarea instrumental, es un orden de significados socialmente construidos, culturalmente definidos e históricamente determinados. Por tanto, los datos y evidencias expuestas no pretenden generar recetas o limitar el rol del docente; por el contrario, se persigue aportar ideas y orientaciones que contribuyan a un debate abierto, ecléctico y justificado sobre la mejora de los centros educativos.

Urge un giro crítico que tenga en cuenta la investigación desarrollada hasta ahora, los desafíos presentes y futuros de la sociedad en su conjunto, la opinión de los expertos, y por supuesto, la voz y experiencia acumulada del profesorado. Los procesos de formulación, negociación, aprobación y ejecución de políticas educativas

son tan importantes como el contenido específico de las mismas, un enfoque estrictamente vertical y tecnocrático que no cuente con la voz y el compromiso del profesorado tiene muchas posibilidades de fracasar.

En consecuencia, fruto de las lecciones aprendidas a lo largo de estos últimos años, la comunidad educativa cuenta con evidencias científicas contrastadas para enfocar y orientar el debate. A continuación, se muestran dos ideas destacadas: en primer lugar, las medidas de mejora deben conjugarse desde lo económico, lo político y lo socio-educativo, desde una sinergia coherente y clara; en segundo lugar, apostar por la mejora de los centros implica favorecer centros escolares permeables a la participación, flexibles y abiertos al cambio, la reflexión colectiva y la mejora continua curricular y didáctica.

## REFERENCIAS

- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ballesteros, B., y Gil, I. (2012). *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación/Colección Entre Manos.
- Campbel, J., Kyriakides, L., Muijs, D., y Robinson, W. (2012). *Assesing Teaching Effectiveness*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L., y Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281.
- Lagos, A. (2017). *Mejora educativa de las escuelas, modelos y estrategias en Chile y España* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Luzarraga, J. M. (2019). *Factores que contribuyen a la eficacia y mejora en los centros de bachillerato de la comunidad autónoma del país vasco* (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco, País Vasco, España.
- Martínez, C., y Murillo, F. J. (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 471-499.
- Muijs, D., Kyriakides, L., Werf, G., Creemers, B. P. M., Timperley, H., y Earl, L. (2014). State of the art-teacher effectiveness and professional learning, School Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, (25), 231-256.
- Murillo, F. J. (2002). La mejora de la escuela: concepto y caracterización. En F. J. Murillo, y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada* (pp. 15-51). Madrid: CIDE-MECD/Ediciones Octaedro.

Murillo, F. J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22.

Murillo, F. J., y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.

Murillo, F. J., y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.

Pericacho, F.J. (2016). *Actualidad de la renovación pedagógica*. Madrid: Editorial Popular.

Reynolds, D., Sammons, P., de Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., y Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research: a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.

Román, M. (2008). Planes de Mejoramiento, Estrategias e Instrumentos para la Mejora de la Eficacia de la Escuela. *Cuadernos de Educación*, 1(9), 1-18.



## CAPÍTULO 3

### FUNCIÓN EJECUTIVA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FORMACIÓN PROFESIONAL SUPERIOR: UN ESTUDIO PRELIMINAR

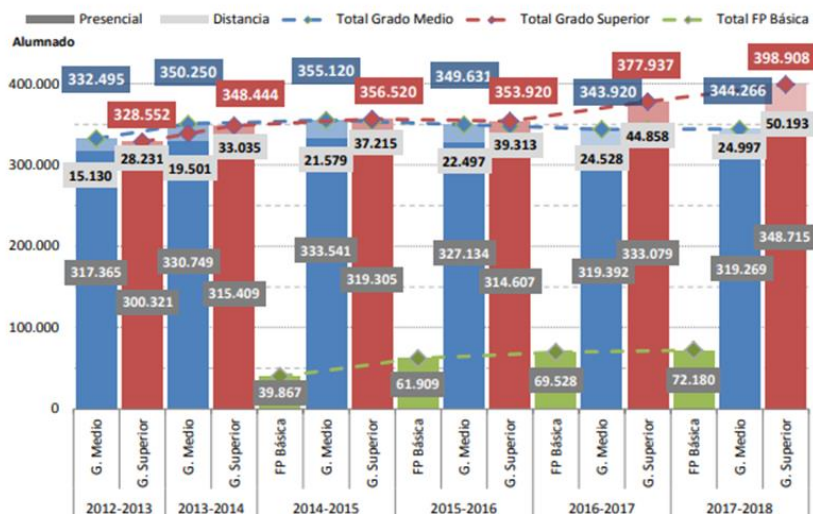
MARÍA CRISTINA DE LA PEÑA ÁLVAREZ  
*Universidad Internacional de La Rioja*

#### INTRODUCCIÓN

La formación profesional (en adelante, FP) según el Marco Estratégico de Educación y Formación 2020 requiere una sólida base para controlar el abandono escolar y para preparar de forma exitosa a los estudiantes en su transición al mercado laboral. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) regula la FP educativa con la finalidad de capacitar a los estudiantes para su empleabilidad organizada en FP básica, FP grado medio y FP grado superior.

En España, la evolución de la FP es progresiva constituyendo una oportunidad cada vez más firme de formación y salida laboral entre los estudiantes. En la figura 1 se muestra la evolución creciente de alumnado en FP en España en un 23.3% y concretamente, la demanda más creciente se produce en la FP Superior.

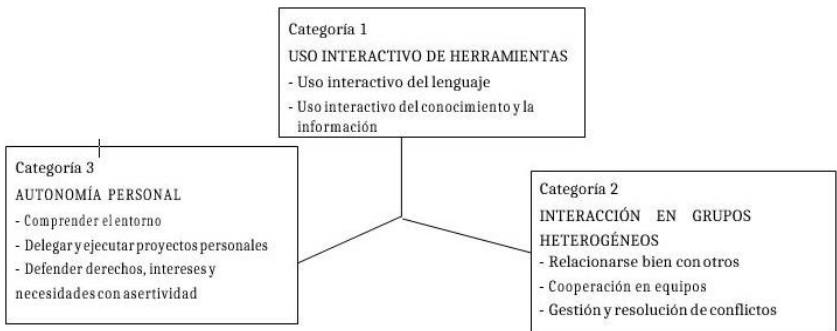
*Figura 1. Evolución creciente del alumnado en FP*



*Fuente:* MECD (2017-2018, p. 3)

La FP Superior se inicia con 18 años y, aunque la mayor parte del alumnado está en torno a esa edad, hay un incremento de estudiantes cada año, mayores de 30 años. La finalización de esta etapa posobligatoria permite al alumnado acceder al mundo laboral y requiere de competencias capacitadoras para que los alumnos puedan relacionarse positivamente con su entorno y desarrollarse de forma integral. A todo el alumnado de FP hay que proporcionarle competencias adecuadas como las que se proponen en la figura 2.

Figura 2. Competencias según OECD



Fuente: Fundación ATRESMEDIA, Fundación MAPFRE y IESE Business School (2018, p. 27)

Concretamente para la formación profesional las competencias básicas son “un conjunto de actitudes, aptitudes y conocimientos comunes a diferentes puestos de trabajo, oficios y profesiones que unidas a las competencias técnicas y profesionales, capacitan a los trabajadores y a las empresas para ofrecer productos o servicios de calidad” (INCANOP, 1997, 11). La adquisición de estas competencias básicas se materializa en el rendimiento académico de los módulos y ciclos formativos cursados por los estudiantes. Además, para el logro de dichas competencias se requiere del óptimo funcionamiento de diversos procesos cognitivos, entre ellos, la función ejecutiva. Para Diamond (2013) las funciones ejecutivas son imprescindibles para el progreso adecuado de una persona e integran diferentes componentes como, entre otros, memoria de trabajo, planificación, fluidez verbal, monitorización, etc. Este trabajo examina la flexibilidad cognitiva referida a la capacidad de una persona para adoptar perspectivas distintas ante una situación y la fluidez verbal entendida como la habilidad para recuperar palabras de la memoria de manera organizada. Esta fluidez verbal presenta una doble dimensión, fonológica y semántica (John y Rajashekhar, 2014). La relación entre función ejecutiva y el rendimiento académico es evidente en el entorno académico y profesional y constituye un campo de estudio sobre el que se está investigando. Por esta razón, en la tabla 1 se describen los

distintos estudios que relacionan función ejecutiva (en adelante FE) y rendimiento académico en estudiantes.

*Tabla 1. Estudios que relacionan FE y rendimiento académico*

Estudio	Componentes de FE	Resultados
Espy et al. (2004)	Flexibilidad, control inhibitorio y memoria de trabajo.	Relación positiva FE y rendimiento.
Clair-Thompson y Gathercole (2006)	Inhibición, memoria de trabajo, actualización y cambio atencional.	Relación positiva entre FE y rendimiento.
Bull, Andrews-Espy, y Wiebe (2008)	Control inhibitorio, planificación y flexibilidad cognitiva.	Relación FE y rendimiento.
Zanin, Ledezma, y Galarsi (2009)	Fluidez verbal.	Relación positiva FE y rendimiento.
Lee, Lynn, y Fong (2009)	Memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad cognitiva.	Relación positiva entre FE y rendimiento.
Latzman, Elkovitch, Young, y Clark (2010)	Flexibilidad cognitiva, inhibición y monitorización.	Relación positiva entre FE y rendimiento.
Van der Ven, Kroesbergen, Boom, y Leseman (2011)	Flexibilidad, control inhibitorio y memoria de trabajo.	Relación positiva FE y rendimiento.
De los Ángeles (2012)	Flexibilidad cognitiva	Relación negativa entre FE y rendimiento.
Morton (2013)		Relación positiva FE y rendimiento.
Pérez y Beltrán (2014)	Flexibilidad cognitiva.	Relación positiva FE y rendimiento.
Reyes, Barreiro, e Injoque-Ricle (2015)	Memoria de trabajo, fluidez verbal, planificación y atención sostenida y selectiva.	Relación positiva entre FE y rendimiento.
Yoldi (2015)	Fluidez verbal.	Relación positiva FE y rendimiento.
Fonseca, Rodríguez, y Parra (2016)	Flexibilidad y fluidez verbal.	Relación entre FE con rendimiento.
Ramos-Galarza, Jadán-Guerrero, y Gómez-García (2018)	Flexibilidad cognitiva, monitorización, memoria de trabajo, planificación, organización de materiales, iniciativa.	Relación negativa entre FE y rendimiento.
Manríquez-López (2019)	Control inhibitorio, flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo.	Relación entre FE y rendimiento.

En síntesis, se observa cierto consenso en la existencia de relación entre FE y rendimiento académico, aunque las disparidades se observan en el tipo de componente de FE que correlaciona con el rendimiento académico.

La finalidad de esta investigación es indagar acerca de la relación entre FE y el rendimiento académico del alumnado de Formación Profesional Superior. Para la

consecución de este objetivo general se materializan los siguientes objetivos específicos:

Analizar el nivel de FE operacionalizada en flexibilidad cognitiva y fluidez verbal de los estudiantes de la muestra.

Estudiar el nivel de rendimiento académico de los estudiantes de la muestra.

Valorar la relación entre las FE (flexibilidad cognitiva y fluidez verbal) y el rendimiento académico.

En cuanto a la hipótesis de este trabajo es que existe relación positiva entre el rendimiento académico y las FE valoradas (flexibilidad cognitiva y fluidez verbal).

## MÉTODO

### Participantes

La muestra de esta investigación está formada por 60 estudiantes de Formación Profesional Grado Superior de Educación Infantil con edades comprendidas entre 17 años y 39 años de edad escolarizados en distintos centros educativos de la Comunidad de Madrid.

Los 60 estudiantes están organizados en dos grupos, 30 alumnos de primer curso y 30 alumnos de segundo curso. La distribución según el género es la siguiente:

Primer curso: 90% chicas y 10% chicos.

Segundo curso: 93% chicas y 7% chicos.

Muestra total: 92% chicas y 8% chicos.

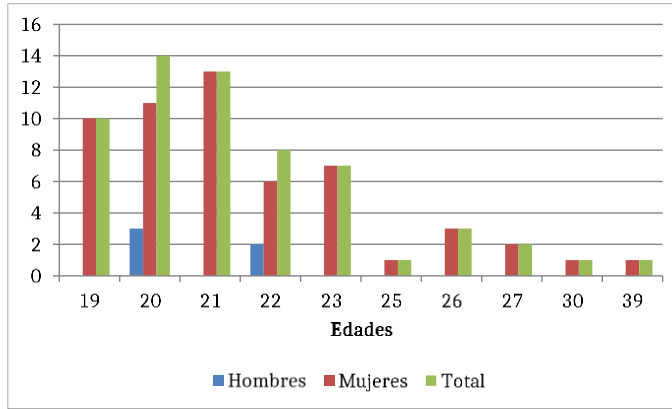
La distribución de la muestra total y por cursos en función de la edad se observa en la Tabla 2, donde los estudiantes más mayores se concentran en el segundo curso y los alumnos más jóvenes están en primer curso.

*Tabla 2. Frecuencia por edades*

	Edad									
	19	20	21	22	23	25	26	27	30	39
1º curso	34%	34%	13%	13%	6%					
2º curso		14%	30%	14%	17%	3%	10%	6%	3%	3%
Total	17%	24%	22%	14%	12%	1%	5%	3%	1%	1%

En la figura 3 se exhibe la distribución por edades y género de la muestra.

*Figura 3. Distribución de la muestra*



La muestra es intencional y elegida a través de muestreo no probabilístico por accesibilidad, teniendo los estudiantes total libertad para participar en las pruebas y dando su consentimiento para participar en el estudio.

Los criterios de inclusión de la muestra son estar escolarizados en formación profesional superior, asistir regularmente a clase, no haber realizado las pruebas con anterioridad y no padecer ningún trastorno físico, psicopatológico, cognitivo o neurológico.

### **Instrumentos**

Para evaluar las variables de estudio se emplean los siguientes instrumentos de valoración:

**Flexibilidad Cognitiva:** se utiliza el *test CAMBIOS* (Seisdedos, 2004) que consiste en 27 actividades en las que se tiene que adivinar si una determinada serie de figuras geométricas es correcta siguiendo unos criterios diferentes en cada prueba. Los criterios son en base al número de lados del polígono, el tamaño de las figuras y la intensidad del color. Tiene una duración de siete minutos y se puntúa concediendo un punto cada figura acertada. La fiabilidad del CAMBIOS es un alfa de Cronbach de 0.87.

**Fluidez verbal:** se usa la prueba de Lezak, Howieson, Loring, y Fischer (2004) para evaluar la fluidez verbal, separándola en fluidez fonológica y fluidez semántica. En la fluidez fonológica se solicita a los estudiantes escribir todas las palabras en un minuto que comiencen por la F A S y en la fluidez semántica se pide a los alumnos escribir todas las palabras que sean animales, frutas y ropa. Por cada palabra acertada en fluidez fonológica y en fluidez semántica se concede un punto y se hace la suma de

ambos tipos de fluidez para obtener la fluidez verbal. La fiabilidad según Lezak, Howieson, Bigler, y Tranel (2012) en el alfa de Cronbach es 0.70-0.71.

Rendimiento académico: la calificación que se toma como referencia es la nota media académica durante el primer cuatrimestre que obtienen los estudiantes en sus respectivos cursos de todos los módulos cursados. La escala que se emplea es de 0-4.99 suspenso, de 5 y 6 aprobado, 7 y 8 notable y 9 y 10 sobresaliente.

### **Procedimiento**

Para poner en práctica la administración de las pruebas, primero se solicitaron los permisos adecuados a los directores de los Centros Educativos de Formación Profesional. Una vez concedidos y en contacto con los Coordinadores de cada centro, se organizaron las fechas y horarios en los que acudir a aplicar las pruebas. Una vez en las aulas, se informa verbalmente y por escrito a los alumnos sobre el estudio, ofreciéndoles la libertad para no realizarlas pruebas si lo desean. Con todos los estudiantes en el aula, se procede a administrar las pruebas de manera colectiva y siguiendo siempre el mismo orden en todas las aulas: fluidez verbal y flexibilidad cognitiva. La nota media académica es proporcionada por los Coordinadores de los Centros Educativos. Todas las aulas en las que se aplicaron las pruebas tenían condiciones de sonoridad e iluminación adecuadas y estuvo el investigador a solas con los grupos. La duración aproximada en cada aula fue de 15-20 minutos.

### **Análisis de datos**

Para analizar todos los datos obtenidos de las pruebas administradas se requiere de un programa informático estadístico como el SPSS versión 21.0 que facilita el tratamiento de los resultados. En el análisis descriptivo se usan estadísticos descriptivos y además se analizan los supuestos de normalidad de las variables. Las variables generales de rendimiento académico, flexibilidad cognitiva, fluidez fonológica y fluidez semántica no siguen una distribución normal según la prueba Kolmogorov-Smirnov, por lo que se emplean pruebas no paramétricas para ver cómo se relacionan las variables.

## **RESULTADOS**

El análisis de resultados se exhibe describiendo primero los estadísticos descriptivos y después la correlación.

En la tabla 3 se muestran los hallazgos del análisis de estadísticos descriptivos para las variables de función ejecutiva (flexibilidad cognitiva y fluidez verbal) y rendimiento académico en general y por cursos.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación
Flexibilidad General	8.28	3.69
Flexibilidad Curso 1º	7.66	3.30
Flexibilidad Curso 2º	8.90	3.93
Fluidez Fonológica General	38.42	7.45
Fluidez Fonológica Curso 1º	39.53	7.70
Fluidez Fonológica Curso 2º	37.30	7.14
Fluidez Semántica General	45.45	7.52
Fluidez Semántica Curso 1º	46.63	7.61
Fluidez Semántica Curso 2º	44.27	7.36
Notas General	7.70	1.06
Notas Curso 1º	7.83	1.10
Notas Curso 2º	7.58	1.03

En la tabla 4 se exponen los resultados de la relación entre función ejecutiva (flexibilidad cognitiva y fluidez verbal) y rendimiento académico, utilizando la correlación de Spearman con un nivel de significación ( $p$ .05), flexibilidad cognitiva ( $z=.694$ ,  $p>.05$ ), fluidez fonológica ( $z=.796$ ,  $p>.05$ ) y fluidez semántica ( $z=.439$ ,  $p>.05$ ).

Tabla 4. Relación entre función ejecutiva y rendimiento académico

		Flexibilidad	Fluidez Fonológica	Fluidez Semántica	Notas
Flexibilidad	$r$	1			
	Sig.				
Fluidez Fonológica	$r$	.263*	1		
	Sig.	.045			
Fluidez Semántica	$r$	.367*	.442*	1	
	Sig.	.004	.000		
Notas	$r$	.451*	.145	.348*	1
	Sig.	.000	.269	.007	

Nota: \* $p<.05$

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La finalidad de esta investigación era indagar acerca de la relación entre FE y el rendimiento académico del alumnado de Formación Profesional Superior, probando como hipótesis la existencia de relación positiva entre las medidas de FE usadas como flexibilidad cognitiva y fluidez verbal (fonológica y semántica) y el rendimiento académico. Los resultados obtenidos verifican la relación positiva entre FE, concretamente flexibilidad cognitiva y fluidez verbal semántica, y rendimiento académico en estudiantes de Formación Profesional Superior.

En cuanto al primer objetivo que se plantea en el trabajo, analizar el nivel de FE materializada en flexibilidad cognitiva y fluidez verbal, los resultados en flexibilidad cognitiva muestran que los estudiantes se hallan en un percentil diez si se compara

con adultos en general y un percentil veinte si se compara con aspirantes a estudios universitarios de humanidades. Por cursos, los estudiantes de segundo tienen los mismos percentiles que el grupo general y los estudiantes de primero presentan percentiles ligeramente inferiores 15 y 5 respectivamente. Esto indica que presentan un nivel bajo en la capacidad para cambiar de perspectivas en función de la situación, aspecto fundamental en el contexto educativo y profesional. En fluidez verbal, tanto semántica como fonológica, los estudiantes de primero tienen dos puntos más que el alumnado de segundo curso, pero ambos grupos están en un rango normal. La puntuación media en la tarea de fluidez semántica, tanto a nivel general como por cursos, es superior a la tarea de fluidez fonológica, hallazgo que coincide con el estudio de Koren, Kofman, y Berger (2005) quienes en niños también hallan mayores puntuaciones en la tarea de fluidez semántica que en la tarea de fluidez fonológica. La revisión de la literatura científica indica diferentes patrones de activación cerebral para los dos aspectos de la fluidez verbal, aunque estos días proporcionan resultados contradictorios al respecto y queda mayor investigación.

Respecto al segundo objetivo marcado, estudiar el nivel de rendimiento académico de los estudiantes de la muestra, los resultados indican que alcanzan una calificación de notable a nivel general, siguiendo el sistema de calificaciones actuales en el sistema educativo español. Las calificaciones obtenidas por el primer y segundo curso son similares.

En lo referido al tercer objetivo, comprobar la relación entre FE y rendimiento académico, se encuentra, por un lado, correlación significativa positiva entre las calificaciones obtenidas y flexibilidad cognitiva y, por otro lado, correlación significativa positiva entre calificaciones obtenidas y fluidez verbal semántica. Por lo que, un aumento de flexibilidad cognitiva conlleva directamente un incremento del rendimiento académico y viceversa y; un aumento de fluidez verbal semántica está directamente relacionado con un incremento del rendimiento académico. Estos resultados están en la misma línea que estudios previos que revelan relación entre rendimiento académico y flexibilidad cognitiva (Pérez y Beltrán, 2014). Ramos-Galarza et al. (2018) y Espy et al. (2004) encuentran una relación significativa, pero inversa entre rendimiento académico y flexibilidad cognitiva en adolescentes. En cuanto a los resultados entre rendimiento académico y fluidez verbal semántica concuerdan en gran medida con los hallados en la literatura previa Zanin et al. (2009). Estos resultados, sin embargo, están en una dirección contraria a los hallados por Bernabéu y De la Peña (2016) y Reyes et al. (2015) que no evidencian relación significativa entre rendimiento académico y fluidez verbal semántica. Por otra parte, es posible que el rendimiento académico materializado en las calificaciones obtenidas en el primer cuatrimestre del curso no sean las más adecuadas para tomar como referencia, puesto que la nota media global de todo un curso sería más adecuada pero



debido a la situación del COVID-19 ha hecho imposible la recogida de notas de segundo y tercer trimestre en los centros educativos.

Al contrario de lo esperado, no se ha encontrado ninguna relación significativa entre el rendimiento académico y la fluidez verbal fonológica, en contraposición de lo encontrado en investigaciones anteriores como Bernabéu y De la Peña (2016) que sí hallan en estudiantes universitarios de 1º curso de Psicología relación significativa positiva media entre rendimiento académico y fluidez verbal fonológica y Reyes et al. (2015) que sí encuentran relación en niños de Educación Primaria. Una posible explicación a estos datos puede alegarse al tamaño muestral limitado o la existencia de variables moduladoras que no se están controlando, como el género de la muestra u otras variables cognitivas o motivacionales.

En cuanto a la relación significativa hallada entre flexibilidad cognitiva y fluidez verbal, tanto fonológica como semántica, otros estudios como el De Paula, Checker, y De Souza (2015) están en la misma dirección en población adulta acerca de la existencia de relación entre la flexibilidad cognitiva y la fluidez verbal.

A modo de conclusión, los hallazgos obtenidos tienen interesantes implicaciones prácticas en el ámbito educativo encaminadas al desarrollo de nuevas estrategias metodológicas que estimulen las FE utilizando los contenidos educativos curriculares o a la integración de actividades de FE, como flexibilidad cognitiva y fluidez verbal en la programación de los módulos de FP. Baars, Nije, Tonnaer, y Jolles (2015) proponen el desarrollo de programas de entrenamiento de FE para optimizar en el rendimiento académico de los estudiantes del primer curso universitario. Incluso hay estudios que evidencian que la ejecución en tareas de FE puede predecir el rendimiento académico en cursos posteriores (Samuel, Tournaki, Blacman, y Zilinski, 2014).

A pesar de las limitaciones de esta investigación básicamente relacionadas con el tamaño muestral y una distribución homogénea en género, los datos preliminares hallados permiten proponer investigaciones futuras relacionadas con el empleo de una valoración más completa de las FE en estudiantes de FP, tanto de grado medio como de grado superior de las distintas familias profesionales, así como aumentar el tamaño muestral y verificar las tendencias que se observan en este estudio empírico.

## REFERENCIAS

Baars, M.A., Nije, M., Tonnaer, G.H., & Jolles, J. (2015). Self-report measures of executive functioning are a determination of academic performance in first-year students at a university of applied sciences. *Frontiers in Psychology*, 6(1131), 1-7.

Bernabéu, E. y De la Peña, C. (2016). *Creatividad, función ejecutiva y rendimiento académico en población universitaria*. Trabajo presentado en la Semana de la Ciencia, Comunidad de Madrid, España.

Bull, R., Andrews-Espy, K., & Wiebe, S.A. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: longitudinal predictors of mathematical

achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 205-228. doi: 10.1080/87565640801982312

Clair-Thompson, H. & Gathercole, S. (2006). Executive functions and achievements in school: shifting, updating, inhibition and working memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59(4), 745-759. doi: 745-759. 10.1080/17470210500162854

De los Ángeles, M. (2012). *Las funciones ejecutivas cálidas y el rendimiento académico* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

De Paula, J., Chequer, G., & De Souza, D. (2015). Use of a modified versión of the switching verbal fluency test for the assessment of cognitive flexibility. *Dementia e Neuropsychologia*, 9(3), 258-264. doi: 10.1590 / 1980-57642015DN93000008

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135-168. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750

Espy, K., McDiarmid, M., Cwik, M., Stalets, M., Hamby, A., & Senn, T. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematics skills in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 465-486.

Fonseca, G., Rodríguez, L., y Parra, J. (2016). Relación entre funciones ejecutivas y rendimiento académico por asignaturas en escolares de 6 a 12 años. *Hacia la Promoción de la Salud*, 21(2), 41-58. doi: 10.17151/hpsal.2016.21.2.4

Fundación ATRESMEDIA, Fundación MAPFRE y IESE Business School (2018). *Reflexiones sobre la Formación Profesional de Grado Medio y Superior de España*. Recuperado de: <https://media.iese.edu/research/pdfs/ST-0476.pdf>

INCANOP (1997). *Les professions de la cultura*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

John, S. & Rajashekhar, B. (2014). Word retrieval ability on semantic fluency task in typically developing Malayalam-speaking children. *Child Neuropsychology*, 20(2), 182-195. doi: 10.1080/09297049.2012.760538

Koren, R., Kofman, O., & Berger, A. (2005). Analysis of word clustering in verbal fluency of school-aged children. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 20(8), 1087-1104.

Latzman, R., Elkovitch, N., Young, J., & Clark, L. (2010). The contribution of executive functioning to academic achievement among male adolescents. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 32(5), 455-462.

Lee, K., Lynn, N., & Fong, S. (2009). The contributions of working memory and executive functioning to problema representation and solution generation in algebraic word problems. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 373-387.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Lezak, M., Howieson, D., Bigler, E., & Tranel, D. (2012). *Neuropsychological Assessment*. NewYork, NY: Oxford University Press.

Lezak, M.D., Howieson, D.B., Loring, D.W., & Fischer, J.S. (2004). *Neuropsychological assessment*. Oxford University Press, USA.

Manríquez-López, L. (2019). Funciones ejecutivas y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato dependiente de una casa hogar. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18). doi: 10.23913/ride.v9i18.482

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017-2018). *Estadística del alumnado de Formación Profesional*.

Morton, B. (2013). *El desarrollo del cerebro y las funciones ejecutivas. Estimulación cognitiva (Funciones Ejecutivas) en Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. CEECD - SKC-ECD - Unicef, 2013.

Pérez, L. y Beltrán, J. (2012). Estrategias de aprendizaje: función y diagnóstico en el aprendizaje adolescente. *Padres y Maestros*, 358(1), 34-38. doi: pym.i358.y201

Ramos-Galarza, C., Jadán-Guerrero, J., y Gómez-García, A. (2018). Relación entre el rendimiento académico y el autorreporte del funcionamiento ejecutivo de adolescentes ecuatorianos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(2), 405-417.

Reyes, S., Barreyro, J.P., y Injoque-Ricle, I. (2015). El rol de la función ejecutiva en el rendimiento académico en niños de 9 años. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 7(2), 42-47. doi: 10.5579/rnl.2015.0229

Samuel, W.E., Tournaki, N., Blacman, S., & Zilinski, C. (2014). Executive functioning predicts academic achievement in middle school: a four-year longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 109(5), 478-490.

Seisdedos, N. (2004). *CAMBIOS: Test de Flexibilidad Cognitiva* (4ª Edición). Madrid: TEA Ediciones, S.A.

Van der Ven, S., Kroesbergen, E., Boom, J., & Leseman, P. (2011). The development of executive functions and early mathematics: a dynamic relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 82(Pt 1), 100-119.

Yoldi, A. (2015). Las funciones ejecutivas: hacia prácticas educativas que potencien su desarrollo. *Páginas en Educación*, 8(1), 72-98.

Zanin, L.A., Ledezma, C., y Galarsi, M.F. (2009). *Correlaciones entre desempeño académico, aptitud verbal y fluidez verbal en estudiantes universitarios*. Trabajo presentado en I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.



## CAPÍTULO 4

### ANÁLISIS DE LAS VERSIONES DE CHARLES PERRAULT Y LOS HERMANOS GRIMM DEL CUENTO PULGARCITO DESDE EL FORMALISMO RUSO DE PROPP

CRISTINA VICTORIA HERRANZ LLÁCER  
*Universidad Rey Juan Carlos*

#### INTRODUCCIÓN

A pesar de que no hay una fecha clara para establecer el origen de los cuentos infantiles, muchos autores ponen su inicio en las historias orientales como *Las mil y una noches* o *Calila y Dimma*. A modo de ejemplo, Montoya (2002) explica cómo la expresión de contar una historia, una fábula, un cuento... proviene de *Calila y Dimma*. No obstante, a pesar de este origen incierto, lo que sí se puede afirmar es que la literatura infantil no habría llegado hasta el punto actual sin relatos como *Caperucita Roja*, *Pulgarcito*, *Barba azul*, *Blancanieves*, etc., historias escritas por Charles Perrault o por los hermanos Grimm (según la versión que se consulte). Estas narraciones han acompañado a varias generaciones de todo el mundo haciendo que los mismos valores (o contravalores) nos acompañen a lo largo del tiempo ayudando a crear estructuras culturales similares.

Esto hace que sea una realidad que el folclore infantil, en relación con los cuentos clásicos, se haya ido debilitando gradualmente (Colomer, 2010) hasta el punto de que las familias apenas recuerdan el contenido exacto de estas historias. Esto hace que el peso de mantener la transmisión cultural recaiga, casi en exclusividad, en los maestros. Por lo tanto, realizar estudios y trabajos que recojan textos de estas características, es de la cultura popular, resulta fundamental para que estos textos no caigan en el olvido y se les dé una nueva oportunidad.

A partir de los análisis de las obras clásicas se pueden plantear innumerables actividades relacionadas con los relatos. No debemos pensar solo en la lectura directa del texto, sino también en adaptaciones, en la creación o modificación de personajes, realización de animaciones, etc. En concreto, Botelho (2010) propone seis funciones desde las que partir a la hora de tener en cuenta un relato. La primera de ellas es la función didáctica, a través de la cual se pueden trabajar aspectos pedagógicos, morales, didácticos, etc. (Escarpit, 1986). En segundo lugar, la función lúdica que consigue que la literatura termine convirtiéndose en un juego. En tercer lugar, la función literaria: característica indiscutible de un texto, pero que, en muchas ocasiones, al tratarse de literatura infantil se la ve en palabras de Cademartori (2017)

como el “primo pobre” de esta disciplina. La cuarta función, la sociocultural, habla sobre cómo los cuentos acercan a los niños no solo a mundos fantásticos, sino también a una vida cotidiana y familiar (Cervera, 1989). En quinto lugar, aparece la función axiológica. Esta función está vinculada de forma directa con los valores y contravalores que se pueden encontrar en los cuentos (Botelho, 2013). Por último, la función terapéutica: con esta función se ve de forma clara cómo los niños se pueden enfrentar a situaciones de hospitalización, ausencias, recuperaciones, etc. con cierta normalidad (Caldin, 2004).

A parte de las funciones que se pueden trabajar a partir de la literatura infantil, Fuster y Molina (2016) recogen los siguientes objetivos de la literatura infantil: (1) Responder a las necesidades internas. (2) Aproximar distintas realidades. (3) Acercar el folclore popular. (4) Desarrollar el lenguaje de una forma más global. (5) Promover relaciones psicoafectivas positivas. (6) Desarrollar la imaginación y la creatividad y, (7) favorecer una motivación positiva hacia la lectura.

De esta forma, teniendo en cuenta las funciones y objetivos de la literatura infantil en esta investigación se presenta el cuento de Pulgarcito escrito por Perrault y la versión escrita por los hermanos Grimm siguiendo la teoría del formalismo ruso de Propp. La elección del cuento Pulgarcito proviene por la fácil conexión que pueden realizar los niños con su protagonista. En ambas versiones Pulgarcito es un ser diminuto, no más grande de un pulgar, que debe solucionar ciertos problemas por sí mismo. Esto hace que los niños puedan imaginarse siendo el pequeño Pulgarcito y teniendo que enfrentarse a las situaciones que vivió el protagonista.

## **PULGARCITO: SÍNTESIS DE LAS VERSIONES**

### **Síntesis de Pulgarcito por Charles Perrault**

Pulgarcito hijo de una pareja de leñadores era el menor de siete hermanos. Esta pareja era tan pobre que la única solución que encontraron para poder sobrevivir y no ver morir a sus hijos de hambre fue la de abandonarlos en el bosque. En ese momento, Pulgarcito, que había escuchado el plan de sus padres fue dejando piedras blancas en el camino para ser capaz de volver a su casa junto con sus hermanos. Al regresar tuvieron la suerte de que la economía familiar mejoró por el cobro de una deuda que tenían pendiente. No obstante, cuando el dinero se acabó los padres repitieron la acción anterior y volvieron a abandonar a sus hijos, pero en esta ocasión Pulgarcito tuvo que dejar migas de pan en lugar de piedras. Los pájaros al ver el pan se lo comieron y, los niños no pudieron regresar a su casa. En la búsqueda del camino de regreso Pulgarcito divisó una luz, cuando llegaron hasta ella, resultó que era la casa de un ogro y su familia. El ogro que disfrutaba comiendo niños, decidió no comerlos de inmediato y los dejó para más tarde, gracias a la recomendación de su mujer. En este momento, Pulgarcito tuvo la ocurrencia de cambiar sus gorros con las coronas de

las siete hijas del ogro. Con este truco, durante la noche, el ogro mató a sus propias hijas en lugar de a los siete niños y pudieron huir. En el momento en el que el ogro se dio cuenta de lo que había ocurrido se puso las botas de las siete leguas para buscar a los niños y vengarse de lo sucedido. En un momento de descanso del ogro, Pulgarcito robó las botas y consiguió escapar junto con sus hermanos. A partir de ese momento utilizó las botas para ponerse al servicio del rey como mensajero, lo que hizo que la riqueza volviera a sonreírle y ni él ni su familia volvieron a pasar hambre.

### **Síntesis de Pulgarcito por los hermanos Grimm**

Una pareja de campesinos que no tenía descendencia desea con todas sus fuerzas tener un hijo. Finalmente, terminan recibiendo un niño del tamaño de un pulgar (Pulgarcito). Un día, su padre se queja de tener que llevar siempre el caballo, Pulgarcito al oír esto pide a su padre hacerlo él. En un punto del camino Pulgarcito y su padre se encuentran con dos forasteros, al ver lo pequeño que era Pulgarcito pensaron que podrían hacer fortuna con él y piden a su padre comprar al niño. Aunque este no quería, al final accede ante la insistencia de su hijo. Tras ver la realidad, el protagonista aprovecha un despiste de los dos hombres, para escapar y se esconde en un agujero al que no consiguen acceder. En su intento de volver a casa vive distintas aventuras de las que sale airoso, escapar de los ladrones, del estómago de una vaca y en la última de ellas, escapar de un lobo que se lo come. Finalmente, los padres felices de volver a ver su hijo prometen no venderle nunca más.

### **TEORÍA DE PROPP**

Vladímir Yákovlevich Propp fue un antropólogo y lingüista que formó parte del formalismo ruso. Parte de su trabajo investigador fue analizar los elementos de los cuentos, dándose cuenta de la existencia de una serie de aspectos que eran constantes en todos ellos y que terminaron formando su libro *Morfología del cuento*. En este libro, describe las funciones, las cuales no tienen por qué aparecer todas en todos los relatos. A continuación, sintetizamos las funciones (Propp, 1971, pp. 38-72).

Las primeras funciones de las que hablaremos son aquellas que preparan el cuento:

Alejamiento - uno de los miembros de la familia se aleja de la casa.

Prohibición - recae sobre el protagonista una prohibición.

Transgresión - se transgrede la prohibición.

Interrogatorio - el agresor intenta obtener noticias.

Información - el agresor recibe informaciones sobre su víctima.

Engaño - el agresor intenta engañar a su víctima para apoderarse de ella o de sus bienes: el malo se transforma o cambia.

Complicidad - la víctima se deja engañar y ayuda así a su enemigo a su pesar.

Las segundas funciones que se analizan y trabajan son las de intriga:

Fechoría - el agresor daña a uno de los miembros de la familia o le causa perjuicios.

Carencia - algo le falta a uno de los miembros de la familia.

Mediación, momento de transición - se divulga la noticia de la fechoría o de la carencia, se dirigen al héroe con una pregunta o una orden, se llama o se le hace partir.

Principio de la acción contraria - el héroe-buscador acepta o decide actuar.

Partida - el héroe se va de su casa, es distinto al alejamiento.

Primera función del donante - el héroe sufre una prueba, un cuestionario, un ataque etc., que le preparan para la recepción de un objeto o de un auxiliar mágico.

Reacción del héroe - el héroe reacciona ante las acciones del futuro donante: puede ser una reacción positiva o negativa.

Recepción del objeto mágico - el objeto mágico pasa a disposición del héroe.

Desplazamiento - el héroe es transportado, conducido o llevado cerca del lugar donde se halla el objeto de su búsqueda.

Combate - el héroe y su agresor se enfrentan en un combate.

Marca - el héroe recibe una marca, esta puede ser impresa en el cuerpo, un anillo, un pañuelo, etc.

Victoria - el agresor es vencido.

Reparación - la fechoría inicial es reparada o la carencia colmada: esta función va en pareja con la fechoría o la carencia.

La vuelta - el héroe regresa (el regreso se realiza por lo general de la misma manera que la llegada).

Persecución - el héroe es perseguido.

Socorro - el héroe auxiliado.

Llegada de incógnito - el héroe llega de incógnito a su casa o a otra comarca.

Pretensiones engañosas - el falso héroe reivindica para sí beneficios que no le corresponden.

Tarea difícil - se propone al héroe una tarea difícil: este suele ser uno de los elementos preferidos del cuento.

Tarea cumplida - la tarea es realizada.

Reconocimiento - el héroe es reconocido: se le reconoce habitualmente por el estigma o marca que ha recibido o al objeto recibido.

Descubrimiento - el falso héroe, el agresor o el malvado queda desenmascarado.

Transfiguración - el héroe recibe una nueva apariencia.

Castigo - el falso héroe o el agresor es castigado. Puede ser castigado, morir o ser perdonado.



Matrimonio - el héroe se casa y asciende al trono: en algunas ocasiones la mujer no es princesa, por lo que no asciende al trono de forma literal. En otras ocasiones simplemente hay un cambio de reyes, etc.

Por último, hablamos de los distintos roles que pueden tener los personajes. Así, las funciones descritas anteriormente quedan resumidas en siete esferas que crean a los personajes de los cuentos (Propp, 1971):

El agresor: comprende la fechoría, el combate, la persecución y cualquier forma de lucha contra el héroe.

El donante: incluye la preparación del objeto mágico y el hecho de poder dárselo al héroe.

El auxiliar: aquel que ayuda al héroe, incluyendo ayuda en el traslado, ayuda durante la persecución, etc.

La princesa y su padre: su tarea es pedir tareas complejas, descubrir un falso héroe, reconocer al verdadero, castigo del agresor, el matrimonio, etc.

El mandatario: solo incluye el envío del héroe.

El héroe: incluye la partida para emprender la aventura, la reacción ante la tarea del donante y el matrimonio.

El falso héroe: también comprende la partida para efectuar la búsqueda.

## **ANÁLISIS DE PULGARCITO**

### **Versión de Charles Perrault**

#### **Personajes que aparecen en el relato de Charles Perrault**

En esta primera versión, encontramos cómo el agresor está representado por la figura del ogro, que tiene como objetivo comerse a Pulgarcito y sus hermanos. También encontramos el rol del auxiliar, que en este caso sería la mujer del ogro (permite que los niños pasen la noche en su casa y les protege) y sus siete hijas que son utilizadas para salvar las vidas de los siete niños. En relación con el personaje que representa la princesa y su padre sería el papel del rey el que encajaría en esta figura, dado que da trabajo a Pulgarcito como mensajero. En relación con el mandatario quedaría reflejado en la pareja de leñadores (los padres de Pulgarcito). El héroe es, claramente, Pulgarcito, el protagonista de la historia y, sus hermanos los falsos héroes. Finalmente, en esta versión de la historia quedan sin clasificar los personajes del señor de la aldea y los pájaros.

#### **Funciones de Propp que se encuentran en el cuento de Charles Perrault**

Las funciones de Propp que aparecen reflejadas en esta versión del cuento son un total de catorce. A continuación, explicamos las que se han encontrado: alejamiento (Pulgarcito y sus hermanos son alejados por sus padres para no verlos morir de hambre). Complicidad: Pulgarcito y sus hermanos duermen en casa del ogro porque

el protagonista convence a la mujer del ogro que les deje pasar allí la noche. Fechoría: dado que el ogro encierra a los niños para luego comérselos. Mediación: cuando encontramos en Pulgarcito el héroe-víctima que vive el problema de querer ser devorado por el ogro. Partida: el protagonista logra escapar y hacerse con las botas de las siete leguas que posteriormente, le permiten trabajar como mensajero real. Reacción: Pulgarcito supera al ogro y no es devorado por él. Esto hace que tanto Pulgarcito como sus hermanos puedan volver a casa. Recepción: Pulgarcito consigue las botas de siete leguas que le hacen ganar mucha riqueza y hacen que no vuelvan a pasar penurias. Viaje: los siete niños viajan por el bosque. Victoria: porque Pulgarcito vence al ogro. Regreso: dado que los niños son capaces, en dos ocasiones, de regresar a casa. La función de persecución: Pulgarcito es perseguido por el ogro, pero su astucia hace que salga victorioso. Socorro: la mujer del ogro ayuda a los niños dejando que pasen la noche en su casa. Reconocimiento: Pulgarcito es reconocido como héroe cuando vuelve a casa con dinero. Transfiguración: cuando Pulgarcito se pone las botas se convierte en otro personaje. Por último, la función de matrimonio: Pulgarcito consigue las riquezas que necesitaba su familia desde el comienzo de la historia.

### **Versión de los hermanos Grimm**

#### **Personajes que aparecen en el relato de los hermanos Grimm**

Para la versión escrita por los hermanos Grimm encontramos a cuatro personajes en el rol de agresor: los dos forasteros que compran a Pulgarcito, el lobo y la vaca que se lo comen. En relación con los personajes auxiliares aparecen: los dos ladrones que llevan a Pulgarcito al pueblo, a la cocinera del cura que espanta a los ladrones, al cura que mata a la vaca y libera a Pulgarcito del estómago de esta, el lobo que traslada a Pulgarcito hasta su casa y los propios padres de Pulgarcito que matan al lobo para liberar al niño. Además, aparece el mandatario con la figura del padre y la madre de Pulgarcito. Por último, el héroe que es el protagonista de la historia: Pulgarcito.

#### **Funciones de Propp que se encuentran en el cuento de los hermanos Grimm**

En este caso, se han encontrado reflejadas nueve funciones de Propp (frente a las catorce de la historia de Perrault). Las funciones registradas son: alejamiento (Pulgarcito se va de su casa para llevar el caballo y el carro de su padre). Información: el niño explica al lobo que puede comerse toda la despensa de su casa, así este le traslada hasta su hogar. Complicidad cuando Pulgarcito convence a su padre para ser vendido a los forasteros, también, cuando convence a los ladrones para que le lleven con ellos a robar a la casa del cura y, al lobo para que acuda hasta su casa. La función de mediación, en este cuento encontramos que Pulgarcito es héroe-buscador al tratar de evitar el robo en la casa del cura, pero también héroe-víctima al vivir en sus propias carnes el sufrimiento (es comido por una vaca y un lobo). También está presente la

función de la partida: el protagonista logra escapar tanto de los forasteros, como de la vaca y del lobo. Reacción cuando Pulgarcito supera tres pruebas: (1) escapar de los forasteros (2) escapar del estómago de la vaca y (3) escapar del lobo. El viaje, porque Pulgarcito es transportado por los ladrones y por el lobo. Regreso, cuando el niño vuelve a su casa gracias al lobo que luego es derrotado por los padres del protagonista. Por último, la función de socorro con la que Pulgarcito es ayudado por la cocinera del cura que espanta a los ladrones, también por el cura que mata a la vaca y le permite escapar, por el lobo que le lleva hasta su casa y por sus padres que matan al lobo y logran reunirse de nuevo con su hijo.

### Comparativa entre las dos versiones del cuento

Para poder confrontar adecuadamente ambas versiones, lo primero que se realizará es una tabla comparativa que luego se pasará a comentar.

*Tabla 1. Comparación del cuento de Pulgarcito*

	Perrault Hermanos Grimm			
	Sí	No	Sí	No
1. Alejamiento	X		X	
2. Prohibición		X		X
3. Transgresión		X		X
4. Interrogatorio		X		X
5. Información		X	X	
6. Engaño		X		X
7. Complicidad	X		X	
8. Fehoría	X			X
9. Mediación	X		X	
10. Principio de acción contraria		X		X
11. Partida	X		X	
12. Primera función del donante		X		X
13. Reacción del héroe	X		X	
14. Recepción del objeto mágico	X			X
15. Desplazamiento	X		X	
16. Combate		X		X
17. Marca		X		X
18. Victoria	X			X
19. Reparación		X		X
20. La vuelta	X		X	
21. Persecución	X			X
22. Socorro	X		X	
23. Llegada de incógnito		X		X
24. Pretensiones engañosas		X		X
25. Tarea difícil		X		X
26. Tarea cumplida		X		X
27. Reconocimiento	X			X

*Tabla 1. Comparación del cuento de Pulgarcito (continuación)*

	Perrault	Hermanos Grimm	
	Sí	No	Sí No
28. Descubrimiento		X	X
29. Transfiguración	X		X
30. Castigo		X	X
31. Matrimonio	X		X

A pesar de que las historias son claramente diferentes, sí encontramos ciertos aspectos que asemejan ambas historias y otros que las diferencian. En relación con los puntos que tienen en común, se ve cómo la función del alejamiento, que es la que da pie a contar ambas historias aparecen en los dos relatos. También, en ambos casos, el protagonista es un niño avisado e inteligente y convence a la gente que tiene a su alrededor para poder hacer lo que desea o le conviene (función de complicidad). No obstante, a pesar de su inteligencia, Pulgarcito se mete en problemas de los que debe salir y así encontramos a un héroe-víctima (función de mediación), que sufre en sí mismo los daños y problemas de sus actos. Aunque, no debemos olvidar como ambos cuentos terminan con el regreso del protagonista a su hogar (función 20: la vuelta) tras escapar de las dificultades, trampas etc. que encuentra en su viaje (función 11: partida, función 13: reacción del héroe y función 15: desplazamiento) con un mayor o menor grado de ayuda de otros personajes (función 22: socorro). A continuación, en la Tabla 2 y en la Tabla 3 quedan reflejadas las funciones que aparecen (o no) en ambos relatos.

*Tabla 2. Semejanzas entre los cuentos de Pulgarcito: Funciones que aparecen*

	Perrault		Hermanos Grimm	
	Sí	No	Sí	No
1. Alejamiento	X		X	
7. Complicidad	X		X	
9. Mediación	X		X	
11. Partida	X		X	
13. Reacción del héroe	X		X	
15. Desplazamiento	X		X	
20. La vuelta	X		X	
22. Socorro	X		X	

Tabla 3. Semejanzas entre los cuentos de Pulgarcito: Funciones que no aparecen

	Perrault		Hermanos Grimm	
	Sí	No	Sí	No
2. Prohibición		X		X
3. Transgresión		X		X
4. Interrogatorio		X		X
6. Engaño		X		X
10. Principio de acción contraria		X		X
12. Primera función del donante		X		X
16. Combate		X		X
17. Marca		X		X
19. Reparación		X		X
23. Llegada de incógnito		X		X
24. Pretensiones engañosas		X		X
25. Tarea difícil		X		X
26. Tarea cumplida		X		X
28. Descubrimiento		X		X
30. Castigo		X		X

Tras ver los puntos de unión de ambos textos, es el momento de mostrar las diferencias. Dado que no estamos trabajando con cuentos iguales es lógico que se encuentren discrepancias en el uso de las funciones que lo que hacen es reflejar estructuras internas distintas. Así, en el cuento de Perrault se encuentran siete funciones que no son empleadas en el cuento de los hermanos Grimm.

A modo de resumen el motivo sería el siguiente: Pulgarcito y sus hermanos al ser abandonados en el bosque terminan encontrando la casa del ogro, este quiere comerse, tanto a Pulgarcito como a sus hermanos (función 8: fechoría) pero Pulgarcito, salvado por su astucia vence al ogro cambiando las coronas de las hijas del ogro por los gorros de ellos. Esto hace que el ogro mate a sus siete hijas y persiga a Pulgarcito y a sus hermanos por el bosque (función 21: persecución) consiguiendo Pulgarcito salir airoso (función 18: victoria). En este momento, Pulgarcito roba las botas, lo que le convierte, en cierta medida, en otra persona (función 14: Recepción del objeto mágico y función 29: transfiguración). Este robo dota a Pulgarcito de dinero al comenzar a trabajar como mensajero del rey (función 31: matrimonio) y que la vuelta a casa sea como la de un héroe (función 27: reconocimiento). En esta descripción se ven muchas más acciones que en el relato de los hermanos Grimm en la que su historia se estructura a partir de personajes auxiliares que ayudan a salvar a Pulgarcito.

*Tabla 4.* Funciones que aparecen en el cuento de Perrault, pero no en el de los Hermanos Grimm

	Perrault		Hermanos Grimm	
	Si	No	Si	No
8. Fechoría	X			X
14. Recepción del objeto mágico	X			X
18. Victoria	X			X
21. Persecución	X			X
27. Reconocimiento	X			X
29. Transfiguración	X			X
31. Matrimonio	X			X

**CONCLUSIÓN**

Los cuentos de hadas influyen de una manera compleja y profunda en los niños que los escuchan. Sabemos que en los primeros años de vida comenzamos a crear la que será nuestra personalidad (Herranz, 2020) y, a lo largo de todo este proceso los cuentos de hadas (clásicos y modernos) entran en juego e influyen de forma directa en los menores en la construcción de su personalidad, sus emociones, etc. Por lo que, aprendiendo más sobre los cuentos, sobre cómo se estructuran, sus funciones y personajes ayudaremos a los niños a comprender mejor su profundidad y ganaremos en nuestras aulas oportunidades de trabajo. A partir de estos análisis los maestros podrán tener las herramientas que les ayuden a discernir sobre lo que quieren trabajar en el aula con sus estudiantes.

El objetivo final de este trabajo no ha sido únicamente mostrar el grado de coincidencia y discrepancia de ambas historias, sino conocer la estructura de cada una de las versiones (Pulgarcito de los hermanos Grimm y Pulgarcito de Perrault) para poder realizar una comparativa completa y comprender en profundidad ambas historias. Para ello, se ha realizado un análisis siguiendo el mismo esquema. Así, a pesar de que la trama de ambos cuentos es diferente, la estructura resultante sí es coincidente.

Ambas historias narran cuentos diferentes y presentan divergencias entre sí. No obstante, lo que podemos afirmar es que ambos textos tienen un alto grado de afinidad, siguiendo el análisis de Propp, dado que muestran un alto número de funciones coincidentes (por su aparición o ausencia en el relato). Esta conclusión aporta una visión distinta y más amplia, dado que a simple vista ambas historias podrían parecer muy distintas, pero si se observa la estructura básica, se puede ver cómo Pulgarcito, en ambos casos, se aleja de su casa y encuentra una serie de aventuras –más o menos complejas– que debe superar para, finalmente, llegar de nuevo a su hogar. Así, el emplear un relato u otro dependerá de aspectos adyacentes a la historia más que estructurales.

## REFERENCIAS

- Botelho, R.G. (2010). *Educación física y literatura infantil: Posibilidades de utilización en el ámbito escolar*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Botelho, R.G. (2013). Las funciones de la literatura infantil en la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(3), 8.
- Cademartori, L. (2017). *O que é literatura infantil*. Brasiliense.
- Caldin, C.F. (2004). A aplicabilidade terapêutica de textos literários para crianças. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 9(18), 72-89. doi: 10.5007/1518-2924.2004v9n18p72
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 12, 157-168.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Escarpit, D. (1986). *La literatura infantil y juvenil en Europa: Panorama histórico*. Fondo de Cultura Económica.
- Fuster, P. y Molina, M.M. (2016). ¿Aprender literatura infantil? *Aprendizajes Plurilingües y Literarios: Nuevos Enfoques Didácticos*, 675-686.
- Herranz, C.V. (2020). *Palabra de maestro: Análisis del léxico disponible de futuros docentes*. Peter Lang.
- Montoya, V. (2002). El origen de los cuentos. *Sincronía*, 2, 6.
- Propp, V.I. (1971). *Morfología del cuento: Seguida de Las transformaciones de los cuentos maravillosos*. Edit.: Fundamentos.





## **CAPÍTULO 5**

### **CAPERUCITA, ¿ROJA O AZUL? ANÁLISIS DEL RELATO POPULAR ORAL Y DE LA VERSIÓN ESCRITA DE IGNACIO VIAR**

ANA SEGOVIA GORDILLO  
*Universidad Rey Juan Carlos (Madrid)*

#### **INTRODUCCIÓN**

El propósito del siguiente trabajo es estudiar los mecanismos y propiedades del discurso narrativo, tanto oral como escrito, tomando como corpus textual el cuento popular de Caperucita Roja, como ejemplo de modalidad oral, y una versión realizada por Ignacio Viar, Caperucita Azul, como ejemplo de modalidad escrita. No pretendemos llevar a cabo un análisis exhaustivo de cada uno de los relatos, sino que el objetivo es resaltar los elementos significativos de cada uno de ellos, para poder compararlos y así reflexionar sobre la oralidad y la escritura en el discurso narrativo.

Por otra parte, consideramos que la literatura encierra innumerables valores que se transmiten no solo en los contextos familiares, sino también en los educativos. Por ello, a través de este trabajo pretendemos mostrar que el análisis de los mecanismos y propiedades del discurso narrativo oral y escrito nos permite comprender los textos narrativos con una gran profundidad y, desde ahí, podemos trasladarlos al aula para reflexionar no solo sobre la lengua oral o escrita, sino también sobre los valores culturales de los cuentos.

#### **METODOLOGÍA**

Para ello, de acuerdo con los presupuestos del Análisis del Discurso, tras realizar una breve historia de los cuentos, analizaremos el tema, la organización y distribución temática, la organización discursiva, las secuencias textuales, el léxico empleado y la intención comunicativa.

#### **RESULTADOS**

##### **Breve historia de los cuentos**

Caperucita Roja es una fábula transmitida de manera oral en gran parte de Europa y, luego, en textos escritos. Charles Perrault fue el primero que recogió esta historia y la incluyó en el volumen *Histoires et contes du temps passé, avec des moralités*. Contes de ma mère l'Oye (Paris, 1697). No obstante, González (2005) ha analizado la presencia de los elementos característicos de este relato (la caperuza, la

cesta o los pasteles) en textos anteriores al siglo XVII. En 1812, los hermanos Grimm retomaron el cuento y escribieron una nueva versión (recogida en *Cuentos para la infancia y el hogar*), que hizo de Caperucita un cuento casi universalmente conocido.

En la versión de Perrault, el lobo se come a la abuela y a la niña y, con este fatídico desenlace, termina la narración. Sin embargo, en el cuento de los hermanos Grimm se matiza la tragedia y, después de esta terrible escena, el leñador mata al lobo y le abre el vientre para que salgan la abuela y la niña. La versión oral elegida para el análisis que nos ocupa (*Cuentos populares*, 2002) es mucho más dulce, pues, aunque el cazador mata al lobo a sangre fría, este no llega a comerse ni a la abuela ni a la niña.

Por lo que respecta a la modalidad escrita, existen numerosas versiones que toman como base el texto de Perrault. Tal es el caso de *Caperucita en la zona roja* (1981), de Manlio Argueta; *Caperucita en Manhattan* (1994), de Carmen Martín Gaité; la verdadera historia de *Caperucita* (2004), de Antonio Rodríguez Almodóvar; o el cuento de *Caperucita Azul* de Ignacio Viar, que es objeto de este análisis. Para saber más sobre la presencia de este cuento en la Literatura Infantil y Juvenil puede consultarse el estudio de Perera (2002).

### **El discurso oral y escrito**

El cuento de *Caperucita Roja* analizado pertenece a la modalidad oral, pero no por ello es «natural», en el sentido explicado por Calsamiglia y Tusón (1999, pp. 27-28), pues esconde un proceso de preparación y, probablemente, exigiera el uso de la escritura (el locutor seguramente se apoyó en el texto escrito a la hora de grabar el cuento). En el nivel fónico, muestra las siguientes características lingüístico-textuales del discurso oral: norma septentrional estándar, yeísmo, pronunciación esmerada, elementos prosódicos (entonación, intensidad, ritmo) que organizan sintácticamente la información y elementos paraverbales (timbre de la voz y vocalizaciones) que proporcionan información sobre los personajes.

Con respecto a la modalidad escrita del relato, nos encontramos ante una situación de enunciación escrita prototípica (Calsamiglia y Tusón 1999, p. 75): escritor y receptor actúan de forma independiente y autónoma; la comunicación tiene lugar in absentia; y es una interacción diferida.

### **Tema**

La trama del cuento de *Caperucita Roja* analizado es la siguiente: una niña cumple el deseo de su madre de ir a casa de su abuela enferma, para llevarle una cesta de provisiones. Al cruzar el bosque, se encuentra con el perverso lobo, que la hubiera comido allí mismo de no haber sido por la presencia de unos leñadores. Así que el lobo disimula, le habla amistosamente y toma un atajo para llegar a casa de la abuela antes que *Caperucita*. Después de esconder a la abuela, se acuesta en su cama y espera a la

niña. Cuando esta llega, el lobo la engaña haciéndose pasar por la anciana y justo cuando está a punto de comérsela, un cazador lo mata; así, abuela y nieta quedan sanas y salvas. En el caso de Caperucita Azul, una niña discute con sus padres constantemente por no querer ir a visitar a su abuela. Un día se le ocurre asesinarla, pero interviene un perro y salva a la anciana. Tras este episodio, la niña es internada en un centro de reeducación infantil. A los 27 años, la joven estando en una misión humanitaria, es asesinada por un negro africano.

### **Organización y distribución temática**

En Caperucita Roja hemos distinguido cinco secuencias narrativas (usamos los estudios de Propp, 1974): (1) Situación inicial. Presentación del lugar, de los personajes y de la acción (encargo de llevar a su abuela la cesta con tortitas y miel); (2) Encuentro de Caperucita con el lobo. Desobediencia de la recomendación materna y consecuente entretenimiento. Maquinación por parte del lobo; (3) Primera parte de la ardid del lobo: ocultación de la abuela y ocupación de su lugar mediante un disfraz; (4) Segunda parte de la ardid del lobo: intento por parte del lobo de comerse a la niña; y (5) Muerte del lobo a manos del cazador y feliz rescate de abuela y nieta. La estructura general del relato, por tanto, coincide con la tradicional distribución tripartida de las narraciones: presentación (S1), nudo (S2, S3 y S4) y desenlace (S5).

En Caperucita Azul el tema se distribuye en el siguiente sistema de secuencias: (1) Polémica entre Caperucita Azul y sus padres por no visitar a su abuela. Presentación del lugar, de los personajes y del problema; (2) Imposición de la voluntad paterna. Aparición de un tercer personaje: el perro; (3) Inicio de acción contraria: plan para terminar con su abuela; (4) Fecoría: intento de terminar con su abuela; (5) Desenlace: salvación de la anciana gracias a la intervención de un perro San Bernardo e internamiento de Caperucita en un centro de reeducación infantil; (6) Veinte años después: viaje a África y entrevista con un periodista; (7) Muerte de la protagonista a manos de un negro africano. Por lo tanto, en Caperucita Azul, podemos diferenciar claramente dos micro-relatos: la antítesis de Caperucita Roja (desarrollada en las cinco primeras secuencias) y el futuro de Caperucita Azul (S6 y S7). El primer micro-relato sigue la estructura general de los textos narrativos: introducción (S1), nudo (S2, S3 y S4) y resolución (S5).

### **Organización del discurso**

#### **Las personas del discurso**

En la narración oral el narrador, la primera persona, está ausente a lo largo de todo el relato, pues se usa la tercera persona gramatical, que indica que aquello de lo que se habla es un mundo referido, ajeno al emisor. De esta manera, se borra el responsable de la enunciación: nada sabemos del autor de esta versión de Caperucita

Roja ni del locutor del relato. Se trata de un narrador heterodiegético, cuyo punto de vista es omnisciente, pues conoce el pensamiento de los personajes. El receptor se hace explícito en el texto a través de los morfemas verbales de persona en la última intervención del narrador: «¿sabéis qué había pasado? Que esto que le ocurrió a Caperucita os sirva de lección: nunca os entretengáis con desconocidos, pues no sabéis sus intenciones y alguna vez pueden haceros daño». Mediante la segunda persona del plural, se especifica el destinatario del cuento y la relación que se establece entre el emisor y los receptores: se trata de una relación asimétrica en el eje del poder. El narrador, un adulto, ocupa una posición superior frente a los destinatarios, niños, motivada por la edad o la experiencia, y este hecho le permite llevar a cabo la función de adoctrinamiento.

En el cuento de Caperucita Azul el narrador también es heterodiegético y omnisciente: usa la tercera persona y conoce el pensamiento de los personajes; en cambio, en este relato, el receptor no aparece explícito.

### **Espacio y tiempo**

En el relato cuya protagonista es Caperucita roja, se pueden distinguir tres espacios diferenciados: la casa de Caperucita, el bosque y la casa de la abuela. Mediante esta distinción se marca un claro contraste entre el pueblo seguro (donde se encuentran las casas de familiares) y el peligroso bosque. En el caso de Caperucita Azul, la casa de los padres y la de la abuela (insertas en un paisaje alpino) es el escenario que esperamos encontrar de acuerdo con el cuento popular; sin embargo, estos espacios no contrastan, como en el caso anterior, con el bosque peligroso, sino que ahora el camino hasta la casa de la abuela es un hermoso pinar, en el que cantan los pájaros y las flores desprenden un agradable perfume. Sí se refleja, no obstante, la oposición clásica entre pueblo y ciudad: «las personas cultas del pueblo», «un psiquiatra competente de la ciudad». Por otro lado, aparecen espacios novedosos en relación con Caperucita Roja: el centro de reeducación infantil, el aeropuerto, la ciudad y África; todos ellos reflejan la sociedad actual.

En la modalidad oral, el tiempo del relato está señalado mediante un día y en él se desarrollan los acontecimientos. Siguiendo la teoría de Genette (1989), el orden es lineal: no hay anacronías, puesto que el relato respeta el orden cronológico de la historia; aunque, podríamos señalar como prolepsis la siguiente exclamación del lobo: «¡huy, qué idea más estupenda he tenido!» (ponerse un camisón y un gorro de dormir de la abuelita y ocupar su lugar en la cama). En Caperucita Azul, como hemos adelantado, se distinguen claramente dos temporalidades: la peripecia de la malvada niña de siete años y el trágico final de la joven de veintisiete. El contrapunto de Caperucita Roja abarca la mayor parte del cuento. Las dos primeras secuencias narrativas encuadran la historia en un tiempo determinado (a los siete años de

Caperucita Azul) y cuentan la rutina familiar (las discusiones con los padres y pedradas al perro). Las secuencias 3, 4 y 5 transcurren, como en el cuento tradicional, en un día. El segundo micro-relato se corresponde con las seis últimas líneas del texto y podríamos resumirlo de la siguiente manera: intento de recuperación de la nueva Caperucita y castigo del destino. El orden del relato es lineal, la frecuencia singulativa (excepto en el transcurrir de los hechos cotidianos, iterativo).

En cuanto a la velocidad del relato, la narración oral es un relato cuya frecuencia es singulativa: lo más interesante son las escenas que se plasman en los diálogos de los personajes, la canción de Caperucita y los monólogos del lobo. En cambio, en la modalidad escrita no solo encontramos escenas en los diálogos, sino que hay una importante elipsis: veinte años, desde el intento de asesinato hasta el viaje de Caperucita Azul a África.

### **Coherencia y cohesión textual**

Ambos relatos son estructuralmente coherentes, pues cumplen las reglas de repetición (la mayor parte de las proposiciones se encadenan tomando como base la repetición de unos elementos), progresión (el desarrollo de la trama se produce gracias a la aportación constante de nueva información), no-contradicción (no se introducen elementos semánticos que contradigan una afirmación previa) y relación (los hechos referidos están relacionados en el mundo imaginario representado) (Calsamiglia y Tusón 1999, pp. 221-222).

Por otra parte, en ambos textos encontramos variados mecanismos de cohesión, como repeticiones exactas o parciales (Caperucita, linda Caperucita), sustitución por sinónimos o cuasi sinónimos (estar con mucho catarro, estar algo resfriada), sustitución por hipónimos o hiperónimos (merienda, queso, pastel, miel), sustitución por proformas léxicas (cosas), relación entre lexemas basada en algún rasgo semántico común (leñadores y hachas). También se consigue cohesión textual mediante procedimientos gramaticales, como la deixis endofórica o exofórica, representada por demostrativos y pronombres personales tónicos y átonos. Otro recurso de cohesión textual fundamental es el uso de conectores y marcadores discursivos (seguimos a Portolés 1998 para llevar a cabo este análisis).

En el coloquio abundan los llamados apéndices comprobativos, que ayudan a asegurarse de que el hablante está implicándose en la conversación, y así aparece reflejado en el cuento oral: «¿no estará muy lejos la casa de tu abuelita, verdad?». Además, encontramos el uso de bueno: un operador de formulación que muestra el miembro del discurso que lo sigue como aquel que se ha de tener en cuenta para la prosecución del discurso. Este significado ha favorecido que se use bueno con la función metadiscursiva de indicar el comienzo de una secuencia y, por tanto, el final de la anterior. Por otro lado, en la versión oral aparece el pues comentador, que suele

situarse en la posición inicial del miembro sin estar seguido por pausa y presenta su miembro como un comentario nuevo con respecto del discurso que lo precede. Además, aparece *anda*, un marcador de control de contacto, que capta la atención del interlocutor gracias a su origen vocativo.

En la versión escrita aparecen otro tipo de conectores y marcadores discursivos: (1) *Y*, como un conector aditivo, en el sentido de que establecen una relación entre lo dicho anteriormente y lo que les sigue. (2) *Pero*, es un conector contraargumentativo, pues vinculan dos miembros del discurso, de tal modo que el segundo se presenta como supresor o atenuador de alguna conclusión que se pudiera obtener del primero. Cumple una función argumentativa, porque su aparición denota que los elementos que se tendrán en cuenta en el texto son los introducidos después de él. La primera idea existe, pero queda anulada desde el punto de vista argumentativo. (3) *Después*, es un estructurador de la información, considerado por Portolés un ordenador que marca continuidad.

### **Secuencias textuales**

No hay duda de que estamos ante textos narrativos, pues como explican Calsamiglia y Tusón (1999, pp. 269-279) están presentes los constituyentes básicos de la narración: temporalidad, unidad temática, transformación, unidad de acción y causalidad; además, aparecen los elementos morfosintácticos y discursivos típicos de la narración: los verbos, los conectores y marcadores temporales, etc. Ahora bien, no debemos olvidar que lo más habitual es que los textos se presenten mediante la articulación de más de una secuencia textual.

Las secuencias descriptivas están presentes en la modalidad oral y la escrita. A través de ellas, se representa lingüísticamente el mundo imaginado. Se caracterizan por la presencia del léxico nominal (sustantivos y adjetivos), verbos en presente e imperfecto y la presencia de elementos léxicos locativos y temporales. En el caso de *Caperucita Azul* merece la pena destacar la etopeya de la protagonista o la descripción del perro, que va evolucionando a lo largo del relato: en un primer momento «grande», «manso», «de San Bernardo», «se acercaba alegre», «se marchaba con aullido lastimero», «el pacífico San Bernardo» y, en el momento en que salva a la abuela, se convierten en un perro pesado y terrorífico con «gruñido severo y amenazador».

En ambos cuentos, encontramos secuencias dialogales incrustadas en la narración que reproducen una situación de enunciación oral prototípica, caracterizada por la inmediatez, el cara a cara y la interacción (Calsamiglia y Tusón 1999, p. 30). Se organizan en pares adyacentes, la forma de intercambio mínimo más típica: están formados por dos intervenciones, suelen ser dos turnos normalmente consecutivos en los que el primero supone la aparición del segundo (por ejemplo, pregunta/respuesta).

Además, en Caperucita Roja encontramos secuencias explicativas, que dan respuesta a la pregunta por qué y aclaran determinados aspectos del relato, y argumentativos. El objetivo de la argumentación es persuadir al interlocutor de la aceptabilidad de una idea. En este caso, la tesis defendida por el narrador es «nunca os entretengáis con desconocidos»; esta idea se apoya en el siguiente argumento: «pues no sabéis sus intenciones y alguna vez pueden haceros daño», ejemplificado mediante el episodio vivido por Caperucita, que desobedece el consejo materno. Desde este punto de vista, la macroestructura del cuento es una argumentación.

Sin embargo, en Caperucita Azul no encontramos secuencias explicativas, ya que muchas preguntas quedan sin contestar: ¿por qué Caperucita es malvada?, ¿por qué el perro salva a la abuela?, ¿por qué el africano mata a Caperucita?... Tampoco hay una argumentación explícita, el escritor no quiere convencernos de nada en concreto. De ahí, que este cuento tenga una interpretación mucho más abierta que el relato tradicional.

### **Léxico**

Caperucita Roja se usa un léxico sencillo y claro, sin palabras soeces, apto para toda clase de público, especialmente niños en edad preescolar. Llama la atención el uso de los apreciativos, en particular de los diminutivos. Además, abunda el uso de interjecciones y exclamaciones, que revelan la actitud emotiva del hablante. En Caperucita Azul, parece que se cumplen las palabras de Calsamiglia y Tusón (1999, p. 76): «La modalidad escrita admite informalidad, pero se caracteriza mayoritariamente por su tendencia a la formalidad». Así, el relato nos recuerda a la narración popular (usa un léxico sencillo y claro y emplea abundantemente los diminutivos), pero en ningún caso descuida su vocabulario.

### **Intención comunicativa**

Es indudable que el discurso siempre tiene un propósito. Casi todos los cuentos que provienen de la tradición oral abordan el mismo tema: la superación de los conflictos emocionales y los problemas existenciales que aquejan a los niños. Caperucita Roja plantea al niño problemas como la toma de decisiones frente al camino a seguir, es decir, la disyuntiva entre el deber y el placer. Es un cuento de advertencia que avisa de que la desobediencia es castigada: Caperucita, que no obedeció a su madre, casi es devorada por el lobo. El cuento empieza y termina con una situación feliz: Caperucita vive en una casita muy bonita con su madre, tiene además una abuela que la quiere (le regaló una caperuza roja por su santo) y acepta cumplir el encargo materno de ir a visitar a su abuela enferma. Estos hechos se inscriben dentro de un panorama afortunado: la libertad de salir sola, el valor de la familia, la posibilidad de ayudar a los ancianos y la alegría de pasear entre la

naturaleza. El conflicto con el lobo, generado por la desobediencia infantil, rompe la felicidad, pero el cazador hace que se recupere la estabilidad nuevamente. A pesar de que el relato termina de manera violenta y trágica (la muerte del lobo), gracias a él los niños son informados de los riesgos que se presentan en la vida.

Cabe añadir que, en los cuentos populares, como en gran parte de los cuentos de la literatura infantil moderna, existe una dicotomía maniquea entre los personajes, cuyos atributos representan la bondad o la maldad, dependiendo del rol que se les asigna en la trama del cuento. Esta polaridad es necesaria para la comprensión infantil del relato. En *Caperucita Roja* el astuto lobo es el personaje realmente malo, mientras que el cazador representa la fuerza del bien. *Caperucita*, sin embargo, no simboliza el bien, sino la ingenuidad necia: no reflexiona, no presta atención a su entorno, no reconoce al lobo... De esta manera, el cuento también advierte de que quien es realmente bueno no debe ser necio.

Según nuestro análisis, la intención comunicativa de Ignacio Viar tiene fundamentalmente dos objetivos. El primero es presentar una variante del conocido cuento de *Caperucita Roja*: *Caperucita Azul* es una mimesis irónico-sarcástica del cuento popular. Con la inversión del cuento tradicional se consigue criticar el relato popular de *Caperucita Roja* y, por extensión, todos los cuentos breves tradicionales, que han demonizado al animal y santificado a la niña. Frente a esta visión tradicional, Ignacio Viar propone un relato en el que se contrapone la maldad infantil frente a la bondad canina: es *Caperucita* quien intenta matar a su abuela y el perro quien la salva. El segundo objetivo es criticar la estructura familiar y la educación en la sociedad actual. Los padres están negativamente descritos, pues educan a su hija a través de imposiciones (discusiones, gritos, amenazas) y no le prestan la suficiente atención, ya que la joven *Caperucita* opina que su maldad infantil estaba vinculada a la televisión. También es interesante destacar que la abuela se toma una copita de licor para reaccionar ante el intento de asesinato por parte de su nieta. Además, su figura ayuda a reflexionar sobre la soledad y la dependencia de los ancianos en nuestra sociedad (vivía sola, necesitaba las atenciones de su familia: la merienda). Por otro lado, la forma de resolver los conflictos es recurriendo a un psiquiatra competente de la ciudad e internando a la niña en un centro de reeducación infantil. Además, Ignacio Viar plantea una pregunta fundamental: ¿qué es lo que impulsó tanto a *Caperucita Azul* como al negro africano a «hacer el mal»? El cuento no da la respuesta, pero podemos inferir que no fue la televisión, ya que el africano jamás vio un televisor. Son dos sociedades completamente distintas, pero que esconden un mismo mal que empuja a la maldad infantil: ¿la escopeta de su padre, el cuchillo, la copita de licor, el odio...? Como podemos comprobar, la nueva versión pone de manifiesto la visión de mundo, el sistema de valores, los sueños, las aspiraciones y frustraciones del mundo contemporáneo.



## CONCLUSIONES

Como hemos visto hasta ahora, la versión oral y la escrita corren paralelas en determinados aspectos, mientras que se distancian en otros. Ambos textos coinciden en su estructura general (introducción, nudo y desenlace), en el tipo de narrador (heterodiegético y omnisciente), en el uso de los verbos (pretérito perfecto simple para la acción, imperfecto en las descripciones y presente en los diálogos) y en el léxico empleado (sencillo). Además, los dos relatos son coherentes y están cohesionados, aunque en lo que se refiere a los marcadores discursivos, los instrumentos de cohesión que encontramos en el texto oral son diferentes a los que se usan en el texto escrito: en Caperucita Roja la cohesión se consigue preferentemente a través de las marcas prosódicas y de los conectores pragmáticos que tienden a imitar los usados en el coloquio; así, aparecen en el cuento apéndices comprobativos (¿verdad?) y marcadores como bueno, anda o el pues comentador, más propios del discurso oral.

En cuanto a los personajes, a pesar de que en los dos cuentos existe una dicotomía maniquea (buenos frente malos), el eje del bien/ mal se invierte: si en Caperucita Roja el lobo era el malvado, en Caperucita Azul el perro es bondadoso y salvador y de una Caperucita ingenua, pasamos a una niña maquiavélica. En lo referente a las coordenadas espacio-temporales, el texto escrito presenta más espacios (el centro de reeducación infantil, el aeropuerto, la ciudad y África) y favorece la aparición de dos temporalidades (la peripecia de Caperucita Azul y su trágico final). Por otro lado, el tono de las dos caperucitas es completamente divergente. Caperucita Roja es un relato emotivo y expresivo (abundante uso de diminutivos, referencia final, vocalizaciones, onomatopeyas y exclamaciones), mientras que en Caperucita Azul prevalece el tono sarcástico. De hecho, los relatos distan mucho en cuanto a su finalidad. Si Caperucita Roja pretende enseñar una lección moral a sus destinatarios (de hecho, la moraleja está explícita), Caperucita Azul tiene un final mucho más abierto. Estas diferencias se reflejan en la ausencia de secuencias argumentativas y explicativas en el texto escrito y en la imprecisión de la proforma cosa: en el relato oral aparecen los términos «algunas cosillas» o «cosas muy ricas» sustituyendo a la tortita y la jarra de miel, mientras que en el escrito no sabemos a qué parte del discurso sustituye la proforma: «Pero había visto otras cosas».

Las semejanzas entre ambos textos se deben a su objetivo común, narrar, y a que cumplen una función estética y lúdica, pues se circunscriben al ámbito literario. Las diferencias, sin embargo, tienen su origen en dos ejes: por un lado, los destinatarios y por otro, la modalidad enunciativa. El hecho de que los receptores de Caperucita Roja sean niños determina su finalidad educativa, mientras que, como Caperucita Azul va dirigida a adultos, el autor puede dejar abierto su final e introducir la crítica a los

cuentos tradicionales y a la sociedad. La oralidad condiciona el acercamiento a la variedad espontánea de la lengua y la escritura favorece la complicación de la trama.

Rodríguez (2011) aboga por la vinculación de los conocimientos literarios con las prácticas discursivas de expresión y comprensión oral y escrita. De esta forma, los estudiantes podrán desarrollar tanto las capacidades generales como usuarios de la lengua como una serie de competencias específicas para conocer las convenciones literarias y su relación con los distintos contextos histórico-culturales.

Mantenemos que esta investigación puede dar frutos si la trasladamos al contexto educativo. Carvajal (1999) ya propuso, como punto de partida de una secuencia didáctica para Educación Primaria, el análisis y la comparación de siete versiones de Caperucita Roja: ejercicios morfosintácticos, redacciones libres del texto de forma individual y en grupo, experiencias de autoevaluación, etc. Es necesario seguir esta línea de trabajo y, por ejemplo, practicar la escritura creativa digital a partir de cuentos tradicionales, tal y como hace García (2018). Sin duda, también será necesario seguir reflexionando sobre los valores que enseñan cuentos tradicionales como el de Caperucita Roja (Rotila, 2018).

En definitiva, a través de este trabajo hemos querido mostrar que el análisis de los mecanismos y propiedades del discurso narrativo oral nos permite comprender los textos narrativos con una gran profundidad y, desde ahí, podemos trasladarlos al aula para reflexionar no solo sobre la lengua oral/ escrita, sino también sobre los valores culturales de los cuentos.

## REFERENCIAS

- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carvajal, F. (1999). Cuenta que te cuenta...: Las mil y una versiones de Caperucita Roja. *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 28-32.
- Cuentos populares (2002). Colección completa. CD 1. FonoMusic.
- García, P. (2018). Desde los cuentos tradicionales hacia la escritura creativa 2.0. Propuesta didáctica. *Lenguaje y Textos*, 47, 37-48.
- Genette, G. (1989). *Figuras 3*. Barcelona: Lumen.
- González, S. (2005). *¿Existía Caperucita Roja antes de Perrault?* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Perera, Á. (2002). Caperucita Roja en la LIJ contemporánea. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 15(151), 15-22.
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Propp, V. (1974). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Rodríguez, C. (2011). Programar en Lengua y Literatura. En Ruiz Bikandi (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 35-59). Barcelona: Graó.
- Rotila, A.N. (2018). La necesidad de una educación en el perdón en los cuentos infantiles tradicionales: Caperucita Roja y Blancanieves. *Fòrum de Recerca*, 23, 459-468.

- Vanesa Mancuso, G. (2018). Informe sobre cuatro versiones de Caperucita Roja. *Narrativas: Revista de Narrativa Contemporánea en Castellano*, 49, 127-130
- Viar, I. *Caperucita Azul*.



## CAPÍTULO 6

### EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS FUTUROS DOCENTES DE INGLÉS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

DAVID RUIZ HIDALGO  
*Universidad de Burgos*

#### INTRODUCCIÓN

Las metodologías activas cobran especial importancia en la educación actual. Existen una gran variedad de metodologías, centradas en el estudio de los idiomas, pero no existe una metodología que desarrolle completamente las destrezas requeridas para la adquisición de la lengua inglesa como lengua extranjera. Esto hace que los docentes continúen con metodologías tradicionales en el aula, primando la clase expositiva; haciendo que el interés y motivación del alumno disminuya considerablemente. La metodología tradicional para la enseñanza del inglés se ha basado fundamentalmente en trabajar la comprensión y la expresión escrita (gramática, vocabulario, textos, etc.), alejando la comprensión y la expresión oral y, sobre todo, desmotivando al alumnado ante una metodología tan teórica (Miguel, 2015).

La metodología cooperativa en el aula de Educación Secundaria permite a los alumnos trabajar en equipo, con roles establecidos y técnicas que fomentan las relaciones sociales, la participación y la capacidad de enseñar y aprender. El desarrollo del aprendizaje cooperativo hace que el nivel de ansiedad de los alumnos más tímidos disminuya, ya que la responsabilidad del aprendizaje no es solo de ellos mismos, sino que viene de compartir opiniones con sus iguales (Sánchez y Casal, 2016).

Además, no debemos obviar que los profesores nos formamos y aprendemos en grupo. Por ello, el docente aprende integrando seis procesos: conectando, colaborando, solucionando, reflexionando, investigando y elaborando (Casanova y Rodríguez, 2009). ¿Por qué no aplicar esta metodología con los alumnos para constatar sus beneficios?

#### Marco teórico

Existen múltiples factores por los que comenzar a estudiar un idioma extranjero, como la diferenciación entre las personas que desarrollan el mismo puesto de trabajo

y quieren ascender a puestos superiores o aquellos que quieren complementar su formación para introducirse en el mundo laboral (Gbolliie y Gong, 2013).

El proceso de adquisición de una lengua extranjera o una segunda lengua es complejo, ya que involucra totalmente a la persona. No solo consiste en memorizar una serie de contenidos para luego ser capaz de repetirlos, sino que es una manera de involucrarse en una nueva lengua, una nueva cultura, una nueva forma de pensar y de ver el mundo (Brown, 2007).

El proceso de enseñanza es un proceso bidireccional, lo que quiere decir que la transmisión del conocimiento no solo va del profesor al alumno, sino que el profesor también aprende. Los principales factores implicados en las metodologías activas hacen que el proceso de enseñanza sea bidireccional, el profesor aprende ya que adecúa la intervención educativa a las necesidades que presente el alumno (Cálciz, 2011). Por lo tanto, son los docentes, los que tienen que adecuar la metodología de trabajo en el aula, ofreciendo a los alumnos un buen contexto de aprendizaje.

El concepto de aprendizaje cooperativo surgió a principios del siglo XIX en Estados Unidos con la apertura de una escuela lancasteriana en Nueva York. A pesar de que en ese momento se estaba viviendo una crisis económica y se vivían tiempos de competitividad, el aprendizaje cooperativo empezó a salir adelante gracias a la difusión y el estudio de las dinámicas de grupo (Labrador y Andreu, 2008). Se llegó a la conclusión de que si se trabajaba la interacción y el método cooperativo dentro de la escuela se podría conseguir una transformación de la sociedad. Pero no es hasta el siglo XX cuando se produce una verdadera revolución en cuanto a la metodología, convirtiéndose en una de las labores más importantes que el profesor ha de tener en cuenta, es decir, elegir el método que aplicará a su enseñanza (Martín, 2009).

El aprendizaje cooperativo es una metodología interesante para aplicar en el aula en sustitución de la docencia tradicional, teniendo en cuenta una serie de aspectos. Por un lado, que esta metodología no puede implantarse de golpe, sino que tiene que hacerse un periodo de prueba previo junto con un profesor que ya tenga experiencia (Domingo, 2008). De ahí la necesidad de innovar e implementar un taller teórico-práctico en las aulas de la Facultad, como respuesta a la demanda actual del uso de metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los elementos que hacen que esta metodología sea apropiada y por ello, que demos demos sus beneficios en cuanto al aprendizaje, pueden resumirse en que no es el profesor de quien emana todo el conocimiento, sino que enseña a que los alumnos desarrollen la capacidad de empezar a aprender por si solos, otorgándoles autonomía en la construcción de sus conocimientos.

Sabemos que la formación del docente es un proceso estratégico cuya finalidad son los alumnos y su éxito educativo. Un proceso permanente de formación unida a estrategias clave como innovar, evaluar y mejorar (Hernández 2018). Por lo tanto, una

formación del futuro docente en metodología cooperativa permite implementar los procesos señalados. La cooperación, la responsabilidad, la comunicación, las habilidades personales, el trabajo en equipo y la autoevaluación serán la base de dicha metodología (Johnson, Johnson, y Holubec, 1999).

### **Objetivos**

En el presente estudio analizamos los resultados de un “Taller de Aprendizaje Cooperativo en el aula de inglés de Educación Secundaria”, diseñado y puesto en práctica en la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos (España), con el objetivo de determinar sus efectos en los niveles de motivación y aprendizaje percibido por los futuros docentes de Educación Secundaria. Con este objetivo, se plantean los siguientes interrogantes de investigación:

1. ¿Favorece el Aprendizaje Cooperativo en el aula la participación y motivación de los alumnos de Educación Secundaria en el aprendizaje de una lengua extranjera?
2. ¿Mejora el aprendizaje y adquisición de destrezas comunicativas al implementar técnicas de Aprendizaje Cooperativo en el aula de Secundaria?
3. ¿Están los futuros docentes preparados y formados para aplicar este tipo de metodologías activas en el aula de idiomas?

### **METODOLOGÍA**

El taller de Aprendizaje Cooperativo está diseñado para los futuros profesores de Educación Secundaria Obligatoria que cursan el máster de profesorado en la Facultad de Educación de Burgos. Dicho taller surge de las necesidades actuales de los docentes, analizando previamente la formación inicial del profesorado y constatando las pocas oportunidades de participar en este tipo de propuestas. El taller se engloba en la asignatura “Didácticas de las lenguas no maternas”. Una asignatura obligatoria, de 5 créditos ECTS, organizada y coordinada desde el departamento de didácticas específicas de dicha Facultad, que solo cursan los alumnos de la especialidad de inglés. El objetivo esencial de la asignatura es aportar al alumno estrategias metodológicas aplicables a la enseñanza de lenguas extranjeras (ILE-ELE), dotándole de contenidos teóricos y prácticos.

Se establecen varias fases en el estudio.

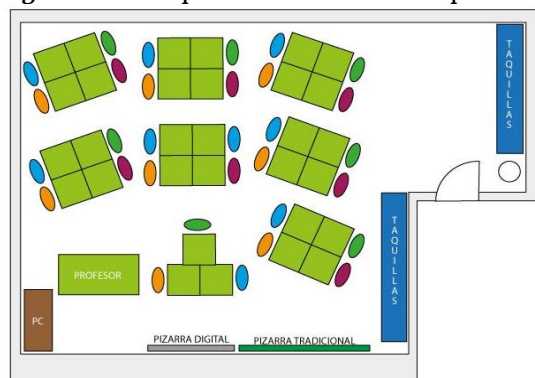
-Fase de formación inicial: en el aula de la Facultad se realizan dos sesiones previas al taller de Aprendizaje Cooperativo. En dichas sesiones se explica a los futuros docentes la diferencia entre aprendizaje colaborativo y cooperativo, adquiriendo el contenido de una forma práctica. Además de una búsqueda previa de autores sobre el tema, se visitan diferentes webs de centros educativos que utilizan esta metodología actualmente en sus aulas (Colegio Montserrat, Barcelona; Colegio Ártica, Madrid y Colegio La Salle, Burgos).

-Fase de diseño de propuesta educativa: en el aula de la Facultad se diseñan varias actividades para la enseñanza de inglés en Secundaria con tópicos como la alimentación saludable, el medioambiente o los problemas sociales. Dichas actividades se realizan en pequeños grupos de estudiantes, lo que permiten una mayor interacción y puesta en práctica de roles cooperativos. Se utilizan recursos TIC y herramientas digitales cooperativas y/o colaborativas que son motivadoras y útiles en el aula: padlet, genially, mentimeter, etc entre otras. Además, se utiliza el MCERL para enmarcar las actividades diseñadas según el nivel de competencia lingüística de los alumnos de Secundaria, concretamente en un nivel B2.

-Fase de “Taller de Aprendizaje Cooperativo”: se realiza un taller de aprendizaje cooperativo teórico-práctico, con 8 alumnos de 3º de Educación Secundaria, una formadora; actual jefa de estudios y profesora de Secundaria de un centro concertado de Burgos y los alumnos del máster de varias especialidades. En dicho taller, además de contenidos teóricos (principios básicos, normas, beneficios, ventajas e inconvenientes) se llevan a cabo las actividades diseñadas previamente para el aula de inglés. Los alumnos de Secundaria hacen de “mentores” de los futuros docentes, explicando tanto la organización del aula como los roles y funciones grupales (coordinador, supervisor, portavoz y secretario). La distribución de la clase sigue los estándares de la Figura 1: la disposición del aula cooperativa (Serrano, 2016). De esta forma, el taller práctico se convierte en una réplica de un aula habitual de Educación Secundaria.

-Fase de evaluación: se evalúa la propuesta por los alumnos del máster con un cuestionario post-test con escala Likert cuya finalidad es obtener resultados que constaten los beneficios de implementar el aprendizaje cooperativo en el aula de Secundaria, teniendo en cuenta los diferentes skills comunicativos en la adquisición de competencias de la lengua inglesa. Se realiza un focus group entre alumnos y profesores al terminar el taller, valorado muy positivamente.

*Figura 1. La disposición en el aula cooperativa*



Fuente: Serrano, (2016).



Finalmente, se utiliza el portafolio docente personal como herramienta digital o instrumento de análisis, recogida de datos y evidencias para mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Ruiz, 2020). Dicho portafolio incluirá todas las actividades realizadas durante la asignatura semestral y, en el estudio que nos ocupa, incluirá las reflexiones personales de la experiencia (preparación, fases, reflexiones y evaluación) imprescindibles para la futura práctica docente. Por lo tanto, dicho portafolio será también una herramienta de evaluación docente.

## **RESULTADOS**

Los resultados constatan que un alto porcentaje (67%) de los futuros docentes de idiomas que participaron en el taller conocían esta metodología aplicable al aula, pero la asociaban al trabajo colaborativo, sin tener en cuenta los principios básicos, roles y técnicas cooperativas, así como la distribución del aula cooperativa (García, 2019).

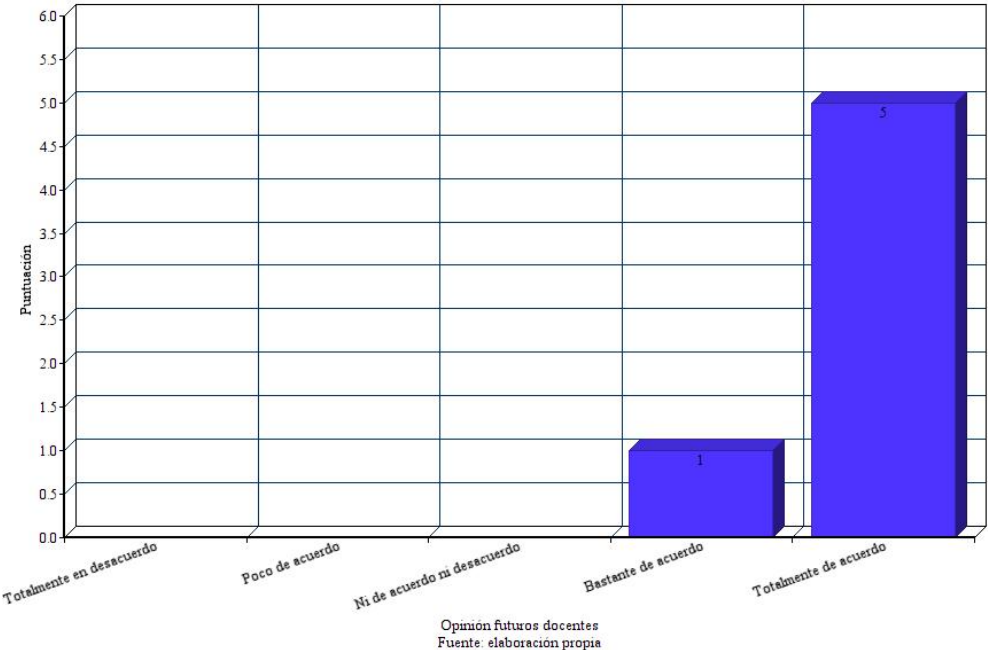
De acuerdo con los resultados obtenidos en el cuestionario likert, existen evidencias de que el aprendizaje cooperativo favorece la interacción comunicativa, potenciando los diferentes skills (listening, speaking, reading and writing) así como las destrezas comunicativas y lingüísticas. El aprendizaje cooperativo también facilita la participación activa del alumnado en el aula de lengua extranjera de Educación Secundaria, permitiendo un aprendizaje entre iguales y adquiriendo mejor los contenidos. Las actividades realizadas, diseñadas previamente utilizando las TIC en el aula, minimizan la distracción de los alumnos y aumentan la curva de aprendizaje (Kayımbaşoğlu, Oktekin, y Hacı, 2016). Además, los alumnos demuestran mayor interés por las actividades desarrolladas en el aula cuando se implementan técnicas que favorezcan la cohesión de grupo y la interacción lingüística, permitiendo a los alumnos ser protagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, con un alto nivel de motivación.

Teniendo en cuenta la opinión de los alumnos del máster, el 100% de los futuros docentes afirman que, en su formación inicial; aún no están preparados para implementar este tipo de metodología innovadora en el aula, requiriendo más formación específica, demandando la posibilidad de visitar centros que apliquen esta metodología con su alumnado. De esta forma podrían ver cómo se forman los grupos cooperativos en el aula, roles y funciones, atención a los alumnos con dificultades y puesta en práctica de técnicas cooperativas por profesorado experimentado en activo. De igual manera, los resultados afirman que el aprendizaje cooperativo fomenta la inclusión en el aula de idiomas llevándose a cabo el desarrollo de la competencia intercultural, entendida como la forma crítica de expresión y participación dentro de un contexto social (Trujillo, 2002).

Es evidente, según la figura 2, que el aprendizaje cooperativo potencia y mejora tanto el desarrollo de las competencias individuales como habilidades sociales que se adquieren en grupo, imprescindibles para un futuro en sociedad.

**Figura 2. Opinión de los futuros docentes sobre la adquisición de habilidades sociales con la metodología cooperativa**

Los alumnos adquieren y potencian habilidades sociales con la metodología cooperativa.



## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La formación inicial de los docentes es imprescindible para mejorar profesionalmente tanto en la adquisición de contenidos de la materia a impartir como en la implementación de las metodologías activas. Las propuestas de innovación y las investigaciones educativas permiten mejorar nuestro sistema educativo. Por lo tanto, es prioritario diseñar planes de formación inicial y experiencias prácticas para el profesorado del máster de Educación Secundaria. En este estudio analizamos y ponemos en práctica la metodología cooperativa, proponiendo un taller práctico y real, una primera toma de contacto hacia una metodología muy práctica y útil, totalmente aplicable al aula con altos beneficios tanto para los alumnos como para el profesorado.

Sin duda, la cooperación del alumnado en su práctica diaria, es esencial para un óptimo proceso de aprendizaje. La interacción social tiene una relevancia especial en

el aula y en el proceso de aprendizaje. Existen evidencias actuales por las cuales ya no se cuestiona la necesidad de implementar la interacción social en las aulas. Las técnicas cooperativas potencian las habilidades sociales entre alumnos, creando las pautas y hábitos necesarios para que estos alumnos quieran, puedan y sepan trabajar en grupo. Los alumnos trabajan juntos, en grupos heterogéneos alcanzando un objetivo común: la mejora de su aprendizaje.

En los últimos años la investigación educativa nos ofrece resultados muy positivos y, al mismo tiempo, pone de manifiesto las múltiples ventajas que ofrece la metodología cooperativa. Son muchos los centros e instituciones que optan por el aprendizaje cooperativo como herramienta o estrategia para atender la diversidad y ofrecer un modelo de calidad educativa.

Se propone una implementación de estudio, analizando las diferentes asignaturas del máster y ofreciendo esta formación a todas las especialidades, buscando la posibilidad de certificación a los participantes, así como a los mentores. Se abren posibles líneas de investigación futura. Por un lado investigación en la formación inicial del docente, siempre desde una óptica inclusiva, con experiencias reales y asociadas a las metodologías impartidas en los centros educativos, para un posterior estudio del impacto en la práctica educativa. Por otro, la investigación en el aprendizaje de la lengua extranjera, desde el abanico de las metodologías activas, favorecedoras en la adquisición de las destrezas comunicativas y lingüísticas de las segundas lenguas.

Por lo tanto, el presente estudio podría transformarse en una investigación educativa en cursos posteriores, ampliándose con un estudio cualitativo y/o cuantitativo más completo, con una muestra más amplia, incluyendo a alumnos, a futuros docentes y a profesorado en activo con experiencia.

## REFERENCIAS

Brown, H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. Nueva York, EEUU: Pearson Longman.

Cálciz, A. B. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 7(40), 1-11.

Casanova, M. A., y Rodríguez, H. (2009). *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla

Colegio Montserrat. (2020). Colegio Montserrat, Barcelona [internet]. Recuperado de <http://elmetodode.blogspot.com/2012/12/collegi-montserrat.html>

Colegio Ártica (2018). Aprendizaje Cooperativo-Colegio Ártica, Madrid [internet]. Recuperado de <http://labmadrid.com/aprendizaje-cooperativo/>

Colegio La Salle (2020). Aprendizaje Cooperativo-Colegio La Salle, Burgos [internet]. Recuperado de <https://burgos.lasalle.es/index.php/servicios-colegiales-3/biblioteca-2/item/125-aprendizaje-cooperativo>

Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Estrasburgo, Francia: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes [internet]. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, (21), 231-246.

García, A. (2019). *El Aprendizaje Cooperativo en el aula de Educación Secundaria*. Burgos: Facultad de Educación/Universidad de Burgos.

Gbollie, C., y Gong, S. (2013). *The Essence of Foreign Language Learning in Today's Globalizing World: Benefits and Hindrances*. Estados Unidos: New Media and Mass Communication.

Hernández, J. (2018). *La formación del profesorado*. Burgos: Facultad de Educación/Universidad de Burgos.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Kayımbaşioğlu, D., Oktekin, B., y Hacı, H. (2016). Integration of gamification technology in education. *Procedia Computer Science*, 102, 668-676.

Labrador, M., y Andreu, M. (2008). *Metodologías activas*. Valencia: Editorial UPV.

Martín, M. (2009). *Historia de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Editorial Tejuelo.

Miguel, E. (2015). El impacto de la gamificación como técnica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en Educación Primaria [internet]. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/14900/1/TFG-G%201564.pdf>

Ruiz, D. (2020). *Educación para el Bien Común*. León, España: Octaedro.

Sánchez, I., y Casal, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de L2. *Porta Linguarum*, 25, 179-190.

Serrano, R. (2016). La disposición en el aula [internet]. Recuperado de <https://sites.google.com/site/aprendizajecooperativomooc/fase-3-la-disposicion-en-el-aula>

Trujillo, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, (32), 147-162.

## CAPÍTULO 7

### **¡INTEGR@TE! INTERVENCIÓN PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE PERSONAS EN PROCESO DE DESINTOXICACIÓN O EX DROGODEPENDIENTES**

CRISTINA CRUZ-GONZÁLEZ\*, LINA HIGUERAS-RODRÍGUEZ\*\*,  
CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ\*, Y MARTA MEDINA GARCÍA\*\*

*\*Universidad de Granada; \*\*Universidad de Almería*

#### **INTRODUCCIÓN**

##### **Drogodependencia e integración social: situación actual y delimitación conceptual**

La integración social de personas en proceso de desintoxicación es un tema de especial interés para la comunidad científica. Desde este prisma, el concepto de integración social hace referencia a la implicación activa de la persona en la sociedad a la que pertenece. Una definición clara y detallada de aquello que conocemos como integración social ser la siguiente “proceso dinámico y multifactorial que posibilita a las personas que se encuentran en un sistema marginal, a participar en un nivel mínimo de bienestar socio-vital alcanzado en un determinado país” (Sales, 2016, p.123).

Así mismo, otros autores afirman que las causas originarias por las que la persona se adentra en la exclusión social y, por tanto, es necesaria la integración de esta suelen corresponder siempre a contenidos como el económico, confianza mutua, apoyo (Díaz, 2008). Es por tanto que estos autores hablan de “relaciones entre, inter o hacia fuera, pero de carácter vertical, dada la escala social diferenciada de individuos o de colectivos” (Lozares et al., 2011).

Cuando hacemos referencia a colectivos desfavorecidos queremos referirnos a aquellas personas que se encuentran en una situación de vulnerabilidad social. Desde una perspectiva social, se considera al colectivo vulnerable como aquel que vive en una situación riesgosa definida por circunstancias específicas que pueden ser sociales, económicas, culturales, familiares, genéticas, de género, y por supuesto de edad. Sin embargo, también están expuestas a otras situaciones como son conductas riesgosas y situaciones sociales contingentes (Figueiredo, 2016).

En cuanto al concepto de drogodependencia, en primer lugar, es conveniente ubicar dicho término dentro del campo de la salud humana para seguidamente realizar una definición lo más clara y concisa posible, evitando cualquier tipo de prejuicio social. Es por ello que la drogodependencia se define como el “síndrome

caracterizado por un esquema de comportamiento en el que se establece una gran prioridad para el uso de una o varias sustancia(s) psicoactiva(s) determinada(s), frente a otros comportamientos considerados habitualmente como más importantes” (Velásquez, 2006, p. 57). Por tanto, y en consonancia con dicha definición, es preciso concretar las características que incluye dicho síndrome, así como los diversos tipos que se dan.

De entre los rasgos que caracterizan el padecimiento o no de dicho síndrome destacaremos:

Una serie de manifestaciones o trastornos en la persona drogodependiente de tipo fisiológicas, comportamentales y cognitivas (Velásquez, 2006):

- Excesiva preferencia al consumo de la sustancia frente a otros aspectos de la vida.

- Fuerte ansiedad por consumir.

- Peligro por rápidas recaídas tras un periodo de abstinencia.

- Deseo dominante para continuar tomando la droga y obtenerla por cualquier medio;

- Tendencia a incrementar la dosis.

- Dependencia física y, generalmente, psicológica, con síndrome de abstinencia por retirada de la droga.

- Efectos nocivos para el individuo y para la sociedad.

En cuanto a los tipos de drogodependencia es fundamental, en función del aspecto de la persona que se vea afectado por tal consumo, diferenciar entre dependencia física, dependencia psicológica y dependencia social.

A groso modo indicar que por dependencia física se entiende la necesidad de mantener unos niveles determinados de una droga en el organismo, desarrollándose un vínculo entre la droga y el organismo. Por su parte, la dependencia psicológica es el deseo irremediable de consumir una droga para alcanzar vivencias con efectos agradables y placenteros, así como paliar el malestar que causa la ausencia de no consumir. Por último, la dependencia social hace referencia a la necesidad de consumir droga como signo de pertenencia a un grupo social.

Por otro lado, una clasificación más específica señala como tipos de dependencia: la alcohólica, la opiácea, la cocaínica, la anfetamínica, la barbitúrica, la benzodía, la cepínica, entre otras.

### **Factores que influyen en la integración social**

En relación a como se ve afectada la integración social de este colectivo en la sociedad podemos percibir la influencia de múltiples variables que hacen difícil su proceso de inclusión en la sociedad.

La familia ocupa un lugar muy importante dentro del proceso de socialización de las personas que están en proceso de desintoxicación o que ya se han recuperado. Con respecto a la familia, podemos decir que es el principal agente que puede fomentar la inclusión social de esta persona, ya que como se nos dice en el artículo llamado redes de apoyo para la integración social: la familia, es imprescindible que los padres o la figura más representativa para esta persona mantenga una actitud adecuada ante dicha problemática.

La constitución de la familia en la que se encuentra la persona, los lazos que tienen con ellos, lo extensa que sea la familia, intervienen en la forma de solucionar el problema y por tanto en las actuaciones que se presentan frente a él. Lo que más me ha llamado la atención es que lo que se pretende es: “la consecución de normalización psicosocial del paciente/usuario, lo que va más allá del mantenimiento de la abstinencia, siendo a menudo la existencia de déficits en las etapas finales del proceso las que precipitan recaídas y retornos a la conducta problema. Estos déficits pueden venir asociados a actitudes familiares disfuncionales; así, la incertidumbre, un miedo exacerbado a la recaída” (Calvo, 2007, p. 48).

En la que podemos sacar la conclusión de que es imprescindible para esta persona la confianza que se deposite en el por parte de sus familiares, es también de gran importancia, el que se le muestre un apoyo para seguir avanzando en su proceso y evitar los procesos de recaída, ya que cuando fallan en algunos de los aspectos que tienen como meta y no se sienten apoyadas el único remedio al que suelen acudir es volver de nuevo a consumir y esto se produce por tener una baja autoestima, no tener motivación, y sentirse sin apoyo, lo que le lleva a no tener autocontrol.

En resumen, podemos decir que dentro de la familia se sustentan los principales motivos por los que la persona tiene una mayor motivación o autoestima para iniciar de nuevo un proceso de inclusión social dentro del que se vea potenciadas sus fortalezas y se dejen atrás sus debilidades.

Y para terminar con los factores influyentes en la inclusión social de personas ex drogodependientes hemos de resaltar la importancia de darle una actitud de confianza a estas personas no solo cuando ya están recuperados sino durante el proceso de reinserción social valorándose sus actitudes positivas e intentando mejorar las negativas con el fin de llegar a la meta final que es conseguir una vida en la que se pueda desarrollar sin problema y eliminando las drogas de su camino (Rico y Blázquez, 2015).

### **Integración social de ex drogodependientes: ayudas y programas**

En este apartado presentamos una serie de programas y ayudas destinadas a este extracto de la población por medio de las cuales podemos ver qué aspectos son los más atendidos por éstos.

El primer programa de ayuda al que hacemos mención es el llamado “la reinserción social de la drogodependencia en los programas de U.N.A.T”, subvencionados por el Ministerio de Asuntos Sociales en 1994. En primer lugar, es necesario mencionar que la U.N.A.T es una asociación que tiene como fin específico la ayuda a los toxicómanos y, en definitiva, la lucha contra la droga (Vázquez, 1995).

En este programa se mencionan 8 subprogramas de los cuales se hace un resumen de la evaluación de sus resultados, alegando principalmente que tiene como centro de su atención a la persona en su integridad, la cual es analizada desde 10 áreas diferentes de la persona como son: área familiar; área psicológica; área relacional; área de salud; área de ocio y tiempo libre; área de educación física y deportes; área educativa; área cultural; área laboral; y área jurídico-legal.

En cada una de ellas se realizan unas determinadas actividades, organizadas en forma de talleres, mediante los cuales se fomenta el desarrollo de estas personas en todas y cada una de las áreas mencionadas. En cuanto a los beneficiarios de los 8 subprogramas en su totalidad podemos decir que superan los 3.200 (Vázquez, 1995).

Como conclusión personal de este artículo podemos decir que es evidente su eficacia dado el número de sus beneficiarios, así como pone de manifiesto la efectividad de la metodología basada en homogeneización del sistema del sistema de análisis por medio de la división en áreas de la personalidad de los sujetos hacia los que se dirige.

En segundo lugar, hacemos referencia a otro programa llamado “La integración sociolaboral de personas drogodependientes”, este programa posee como principal objetivo la creación de un modelo de integración sociolaboral integrado que se complemente con otras actuaciones de atención sanitaria destinado a este colectivo.

Antes de llevar a cabo la consecución del mencionado objetivo, se realizó una investigación por medio de la cual dilucidar los diferentes factores personales, contextuales y funcionales que desencadenan el acceso y mantenimiento en el empleo del colectivo de personas drogodependientes.

Una vez realizada la investigación, se desarrolló una metodología basada en completar la información que poseían, con entrevistas semi-estructuradas, a los técnicos expertos intervinientes en este campo; grupos de discusión con personas partícipes de programas de tratamiento contra la droga, etc.

Gracias a la información recopilada se diseñó un modelo de intervención llevado a cabo en dos centros a fin de contrastar los resultados obtenidos, a modo de experiencia piloto., tras lo cual se realizó un cuestionario para los participantes de dicha experiencia piloto, así como se difundieron los resultados para la posterior generalización de la experiencia.

Por otra parte, a partir de un diagnóstico que revele la posibilidad de que una persona drogodependiente esté preparada para entrar en un programa de inserción



sociolaboral, se les plantea un itinerario personalizado de capacitación de empleo, para ello en este programa se plantean una serie de pasos como son la orientación y la formación, por medio de la cual se capacita a la persona para una ocupación; una segunda fase de intermediación, en la cual el profesional hace de intermediario con las empresas con el fin de encontrar un empleo para la persona que participa en el programa. Una vez logrado el empleo se realiza la fase del seguimiento destinado a la ayuda hacia esta persona para mantener el empleo (García y López, 2002). De este modo se plantea en este programa la inserción de las personas drogodependientes en el mercado laboral.

Finalmente, nos referiremos a una ayuda social mencionada en el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad del Gobierno de España, en la cual se estipula como objetivo primordial el desarrollo de una vida saludable y socialmente normalizada tanto de las personas drogodependientes como de sus familias y/o de quienes conviven con ellos, de manera que puedan participar de manera activa en la vida social de la comunidad en la que se encuentren. Esto se propone por medio de la confluencia de estrategias psicoterapéuticas, educativas, sanitarias y sociales dirigidas hacia el individuo, su familia y su comunidad en la que se encuentren.

De este modo se habla de la intervención no sólo con el sujeto y con su entorno más cercano, sino que se hace referencia a la necesidad de que se produzcan cambios en la sociedad de manera que se haga posible la participación activa de este colectivo en la vida social en su totalidad como cualquier otro ciudadano.

Por otro lado, este documento estipula los criterios básicos de los programas de intervención en el ámbito de la inserción de los drogodependientes, alegando criterios como que las actuaciones propuestas por dichos programas necesitan concretarse de manera que se definan unas áreas básicas de actuación, así como unos objetivos para cada una de ellas. Estas áreas suelen agruparse en: relacional, laboral, formativa, salud, lúdico-recreativa.

A modo general, en este documento se habla de numerosas “normas” con la finalidad de que la inserción social de este colectivo sea lo más real, efectiva y activa posible. Esto nos demuestra que se tiene en cuenta a este colectivo en los que se refiere a las ayudas y a la legislación española, lo que nos hace ver que, en mayor o menor medida, este colectivo tiene un amparo legal que les protege y ayuda a ser insertados en la sociedad ya no solo del entorno de la persona, sino de la sociedad española en general.

### **Descripción del proyecto y objetivos**

La temática del presente proyecto está relacionada con la integración social de personas en proceso de desintoxicación o ex drogodependientes. Para el desarrollo del mismo nuestro objetivo principal se ha centrado en elaborar un plan de

intervención teniendo en cuenta los factores de autoestima, relaciones interpersonales y autocontrol que influyen en la integración social de estos sujetos.

A partir de tal objetivo se derivarán nuestros objetivos específicos que tratarán cada uno de los aspectos influyentes. Antes de llevar a cabo las actividades destinadas a la consecución de los objetivos, hemos indagado sobre aquellos aspectos que consideramos de especial importancia en la temática presente. Es por ello, en primer lugar, hemos considerado conveniente aclarar el término de integración para así poder comprender la influencia del mismo en el colectivo al que va dirigido.

Centrándonos, a continuación, más concretamente en los usuarios a tratar, y en los factores influyentes de manera más directa, además de informarnos de las diversas alternativas a través de las cuales actualmente pueden recibir ayuda. Para hacer operativo nuestra propuesta de intervención, planteamos una serie de actividades-modelo con las que poder trabajar nuestros objetivos más específicos. Finalmente, a través de una metodología activa, propondremos una evaluación tanto de las actividades realizadas como del proyecto en general con el fin de mejorar en intervenciones futuras.

## **METODOLOGÍA**

En esta sección se presenta la metodología empleada en nuestro proyecto de intervención. En primer lugar, se trata de una intervención de carácter educativo y social, en la que se promueve la participación y actitud crítica de los participantes.

En un primer momento, se empleó para la recogida de datos unas fuentes bibliográficas que nos han ofrecido información sobre el concepto de integración social, la drogodependencia y sus tipos, los factores de integración social y los distintos programas y ayudas que se ofrecen para favorecer esta integración.

Además, para obtener información con mayor detalle se realizaron entrevistas semi-estructuradas en las que se entrevistarán a profesionales que trabajan de forma general con colectivos en riesgo de exclusión social y a instituciones que trabajan de forma específica con la drogodependencia (Díaz, 2008).

Por último, también, se contactó con instituciones que trabajan de forma específica con otro colectivo distinto al de drogodependientes y que tiene un programa de inserción laboral y otras entidades con programas de inserción laboral específicos para personas drogodependientes.

Otro instrumento a utilizar para obtener información que nos permita obtener una visión desde el punto de vista de los drogodependientes fue realizar un grupo de discusión con aquellas personas drogodependientes que están finalizando su tratamiento.

En la tabla 1, que se presenta a continuación, se plasma el material y metodología seguida en las actividades que componen este proyecto. Además de los recursos y los indicadores de evaluación.

**Tabla 1. Desarrollo de actividades de la propuesta de intervención**

Nombre de la actividad	Objetivo	Descripción de la actividad	Aportación	Recursos materiales	Técnicas de evaluación	Indicadores de evaluación
Equilibrar puntos fuertes y débiles.	Conocer el impacto de la autoestima en la integración social de los ex drogodependientes de manera práctica	Esta actividad consiste en distribuir a cada miembro una tarjeta en la que de forma anónima anote tres puntos fuertes y débiles de su personalidad. Es muy importante anotar un punto fuerte por cada punto débil reseñado, de manera que se mantenga un equilibrio entre cualidades y defectos. Tras esto las tarjetas son dadas de nuevo al docente, el cual las mezclará y las repartirá aleatoriamente. Cada miembro lee la tarjeta que le ha tocado en suerte como si fuese la suya, resaltando aquellos puntos fuertes y explicando cómo superaría los puntos débiles.	Esta actividad persigue que los miembros del grupo consigan evitar una autocritica exagerada que destruya su autoestima, haciéndoles ver que solo presentan aspectos malos. Lo que se pretende es que entiendan que todos tenemos errores y que hay que aceptarlos, pero además de errores, también tenemos muchos puntos fuertes que también debemos tener en cuenta y realzar	Cartulinas, tijeras y bolígrafos	Tras la actividad propuesta, se abrirá una tertulia entre el grupo para que muestren sus conclusiones y reflexiones, con la finalidad de que con sus intervenciones unos se enriquezcan de otros y sientan a su vez apoyo y compañía. Esta actividad servirá de evaluación mediante la escucha y observación de los monitores de aquellas intervenciones que hagan los miembros del grupo. Por otra parte, para poder tener un análisis más profundo de aquello que han interiorizado y aprendido, se les pedirá que realicen una pequeña redacción de una cara de folio en la que expresen cómo se sienten tras esta actividad y si ven alguna vía de cambio para valorarse y quererse más.	Valoración de uno mismo. Visión positiva de su propia persona. Seguridad y confianza en sí mismo. Optimismo. Autoaceptación
Taller para fomentar la consecución de bienes personales	Conocer el nivel de autoestima de los sujetos mediante una situación de "Búsqueda de empleo".	La actividad se llevará a cabo en parejas, en la que una de los compañeros se pondrá en el papel del empresario que lo quiere contratar realizándole preguntas sobre cuáles son sus debilidades y fortalezas, y el otro tendrá que responder a estas de la forma más sincera posible. Una vez terminada la sesión el pedagogo/a que ha escuchado la conversación que han tenido le resaltará sus fortalezas y el uso que puede hacer de ellas y con respecto a las debilidades se le propondrá una serie de soluciones que con nuestra ayuda y la de los demás profesionales que intervienen podrá mejorar. Por lo que lo que pretendemos con esta actividad es que el usuario se motive a emprender un proceso de inclusión social utilizando sus mejores atributos personales, dejando atrás sus debilidades y, en su caso estimularlo para que lleve a cabo un proceso de cambio orientado hacia la mejora mostrando confianza en él.	Mediante la realización de esta actividad nos daremos cuenta de la concepción que el sujeto tiene sobre sí mismo, de lo seguro que esta y de si esta motiva o no para la reinserción social después de un proceso de recuperación en el que puedo que se sienta cohibido por miedo a sentirse rechazado por los demás. Y como consecuencia de ello se siente incapaz de establecer relaciones sociales con los demás por su falta de autoestima.	Una hoja de papel y un bolígrafo.	Después de haber realizado un periodo de intervención para fomentar la autoestima del sujeto mediante talleres que estén en conexión con la temática, volver a realizar la misma actividad para ver si ha cambiado con respecto a la visión que tiene de sí mismo, de sus posibilidades, si se siente más seguro y demás aspectos que intervienen en la autoestima.	Confianza en sí mismo, seguridad, autoestima, motivación, logro personal, recursos personales, concepto de sí mismo, seguridad, necesidad de sentirse útil, sentirse como uno más, autocritica rigurosa

Tabla 1. Desarrollo de actividades de la propuesta de intervención (continuación)

Nombre de la actividad	Objetivo	Descripción de la actividad	Aportación	Recursos materiales	Técnicas de evaluación	Indicadores de evaluación
Mensaje en la botella	Conocer la influencia de las relaciones interpersonales en la integración social	Consiste en que la persona busque frases que produzcan los efectos negativos descritos en la segunda columna de la siguiente tabla, marcándose cada cual el propósito de evitar en un futuro las frases que ellos mismos han escrito generadoras de los consecuentes efectos indeseados.	A menudo, las personas causamos efectos desagradables en otras personas ya sea de manera intencionada o accidental, esto se debe a que, generalmente, el emisor no se pone en perspectiva del receptor antes de hablar ni se plantea qué efecto puede producir. Con esta actividad se pretende hacer ver en la propia persona el efecto de algunas frases determinadas dañinas para el trato interpersonal por medio de la concienciación de las frases que suelen generar respuestas negativas en los demás, mejorando de este modo dichas relaciones.	Folios con la tabla y bolígrafos	A partir del análisis de las frases de la primera columna y las aportaciones personales de cada persona integrante de la terapia de desintoxicación, podremos ver qué comentarios son los que les molestan o consideran irritantes de manera que podremos analizar su nivel de capacidad de mantener buenas relaciones interpersonales, dilucidando así la influencia de estas relaciones, malas o buenas, en la persona y en su recuperación.	Expresar el compromiso de no generar en los demás las sensaciones a las que el mismo ex drogodependiente ha puesto desencadenante, de manera que piensen antes de hablar para no dañar a los demás y mantener buenas relaciones interpersonales.
Mis puntos de apoyo	Conocer la influencia de las relaciones interpersonales en la integración social	Cada participante de la terapia de desintoxicación anota en un folio los nombres de tres personas en quien confía plenamente, anotando debajo de cada uno de ellos los motivos por los que le merecen dicha confianza. Estas personas pueden ser amigos, padres, hermanos o compañeros de clase, siempre que cumplan la condición de ser merecedores de confianza plena	De vez en cuando es conveniente, en las diferentes terapias de ayuda, revisar si estas personas drogodependientes o ex-drogodependientes tienen suficientes personas de confianza a las que acudir en situaciones de dificultad para, en caso contrario, abrirse al entorno y acercarse a personas susceptibles de convertirse en personas fiables a las que recurrir cuando las necesitemos. De esta manera, con personas en las que apoyarse se ejercerá una influencia positiva en su integración social	Folios en blanco y bolígrafos	A partir del análisis de cada una de las tres personas podremos observar de qué manera las personas que le rodean ejercen influencia en su relación con el resto de la sociedad y si a su vez, existe alguna otra relación entre dichas personas, lo que puede hacer que la influencia sea aún más intensa.	Aportar argumentos de valor que indiquen la verdadera importancia de cada una de esas personas para el ex drogodependiente. Conocer si la confianza que la persona en tratamiento tiene sobre esas personas también es recíproca

**Tabla 1. Desarrollo de actividades de la propuesta de intervención (continuación)**

Nombre de la actividad	Objetivo	Descripción de la actividad	Aportación	Recursos materiales	Técnicas de evaluación	Indicadores de evaluación
Autocontrol	Evaluar la capacidad de autocontrol ante situaciones de riesgo para su posterior integración social	Para escalar la montaña, sólo el peso necesario. Se trata de distribuir a los participantes una mochila llena con objetos de peso, explicándole que imaginen el afrontamiento de una situación de pérdida de control como una dura ascensión, la cual será más penosa cuanto más carga lleven sobre sus espaldas. Dicha carga de la mochila equivale a las emociones negativas que les produce la situación planteada, y que conviene desprenderse de ellas para superar el problema y afrontarlo mediante el autocontrol. A continuación, se les pedirá a los participantes que vayan sacando los objetos de la mochila uno a uno explicando a que emoción negativa equivalen y como creen ellos que podrían erradicarla o evitar su aparición. La actividad finalizará cuando los participantes lleven las mochilas vacías y cuenten a sus compañeros la sensación de optimismo y tranquilidad que ello les supone para afrontar el problema	Hacerles ver a los ex-drogodependientes que la pérdida de control en situaciones de riesgo es consecuencia de una pesada carga emocional negativa, de la cual pueden desprenderse gracias a la relajación y el optimismo; siéndoles más fácil el control de ellos mismos ante tal situación	Mochilas, objetos de peso como libros, folios, un kilo de harina, etc.	Observación participante por parte de los monitores, Justificación o argumentación de los participantes ante la eliminación de la emoción negativa, Cuestionario de valoración de la actividad realizado por los participantes	Técnicas de relajación por parte de los participantes, Capacidad de autocontrol

## RESULTADOS

A través de este proyecto, pretendemos la mejora de la inserción social y de la integración de este tipo de colectivo. Por ello, tras la realización de las actividades anteriormente descritas, suministraremos una rúbrica con el fin de evaluar aspectos clave en este sentido. La rúbrica elaborada se presenta a continuación (Tabla 2).

**Tabla 2. Rúbrica de evaluación del proyecto de intervención**

	Mucho	Poco	Nada
¿Has aprendido con estas actividades?			
¿Desarrollan los profesionales el tema de forma coherente a lo que esperabas?			
Considero posible llevar a la práctica lo aprendido en mi día a día.			
He entendido el vocabulario que han utilizado los profesionales			
Considero que ha sido útil este proyecto para mi integración			
¿Qué otra actividad hubieras hecho?	Escribe aquí las sugerencias		

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Con la puesta en marcha de este proyecto de intervención, se propone mejorar la integración de este tipo de colectivo en situación de vulnerabilidad. Por este motivo, es importante tener en cuenta las características propias que presentan y construir mejoras desde estas realidades.

Dado que aún no hemos tenido la oportunidad de llevar a cabo dicho proyecto, desconocemos las dificultades que se nos pueden presentar una vez que lo llevemos a la práctica. Además, hemos de señalar que nuestro proyecto está siempre abierto a modificaciones, ya que no todas las personas de este colectivo son iguales y unas necesitarán reforzar más unos aspectos que otros.

Desde nuestra opinión, consideramos que este tipo de iniciativas son de suma importancia para la mejora de esta compleja situación, por ello, desde esta perspectiva animamos a futuros profesionales de la investigación a trabajar en este camino y aportar nuevas ideas e iniciativas que ayuden a la integración completa y real de grupos en riesgo.

## REFERENCIAS

- Calvo, H. (2007). Redes de apoyo para la integración social: la familia. Salud y drogas. *Instituto de Investigación de Drogodependencias España*, 7(1), 45-56.
- Díaz, M (2008). La exclusión social: el gran reto de la integración. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, (13), 1-9.
- Figueiredo, G. D. O. (2016). Los jóvenes en favelas de Rio de Janeiro, Brasil: de la vulnerabilidad social a las oportunidades para el desarrollo humano. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21, 2437-2450.
- García, M., y López, J. A. (2002). *La integración sociolaboral de personas drogodependientes: propuestas y puesta en práctica de un modelo*. Madrid: Ediciones Cruz Roja.
- Lozares, C., López-Roldan, P., Pericàs, V., Miquel, J., Bolívar, M., Molina, J. L., y Martí, J. (2011). El análisis de la Cohesión, Vinculación e Integración sociales en las encuestas EgoNet. *Redes: Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, (20), 81-112.
- Rico, S. G., y Blázquez, D. A. (2015). La intervención con población drogodependiente en situación de calle. *Documentos de Trabajo Social: Revista de Trabajo y Acción Social*, (56), 94-112.
- Sales, A. (2016). Integración de colectivos en riesgo de exclusión. En J. Noguera (Ed.), *La visión territorial y sostenible del desarrollo local: Una perspectiva multidisciplinar* (pp. 123-139). Valencia: Servei de Publicacions/Universidad de Valencia.
- Vázquez, J. M. (1995). La reinserción social de la drogodependencia en los programas de UNAT. *Cuadernos de Trabajo Social*, (8), 109-121.
- Velásquez, G. M. E. (2006). *Desatando el nudo. Interacciones humanas adictivas*. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas.

## CAPÍTULO 8

### IMPLICACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

ANDREA OTERO-MAYER Y ANA GONZÁLEZ-BENITO  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia*

#### INTRODUCCIÓN

¿Tiene implicaciones la participación de la familia en la escuela en el alumnado de Educación Infantil? Y de ser así, ¿cuáles son esas implicaciones?, ¿cómo se miden?, ¿a qué tipo de participación nos referimos? Para poder entender qué es la participación y las diferentes formas en que se puede llevar a cabo en la etapa de educación infantil, el primer paso es definir ambos conceptos. La educación infantil es la primera etapa del sistema educativo. En la mayoría de los países comprende desde poco después del nacimiento hasta el inicio de la escolarización obligatoria, alrededor de los 6 años. En función del país toma distintos nombres, siendo educación infantil, inicial, jardín de infantes, educación preescolar los más frecuentes en español.

La participación familiar-family involvement- es un concepto relevante en el ámbito educativo, dado que es considerado un indicador de calidad en la educación de los niños (Comisión Europea, 2000; Hong, Bales, y Wallinga, 2018), siendo en España un derecho de las familias, dado que la Constitución española, en el artículo 27, apartados 5 y 7 señala que es un derecho constitucional. La regulación permite participar a las familias tanto de las Asociaciones de Familias de Alumnos -AFAS-, como de lo Consejo Escolar. Investigaciones recientes hechas en España apuntan que las familias tienen una actitud positiva con respecto a establecer y mejorar las relaciones con el profesorado y el centro (García, Gomariz, Hernández, y Parra, 2015), pero ¿qué se entiende por participación familiar? Intentar concretar qué entendemos por participación familiar no es una tarea tan sencilla, ya que es un concepto complejo y multidimensional (Fantuzzo et al., 2013; Lara y Naval, 2012; Livingstone y Markham, 2008). Numerosos autores hablan de una participación proactiva, pero centrándose en la participación de la familia en la escuela y en el rendimiento académico que los menores obtienen (Fantuzzo, Tighe, y Childs, 2000; Gadsden, 2013). Otros autores, tienen una concepción más amplia (Epstein, 2001; 2009) ya que entienden que la participación sea tanto en la escuela como en el hogar, y observan las mejoras en el ámbito cognitivo y socioemocional. Waanders, Méndez, y Downer (2007) incluyen el concepto de corresponsabilidad educativa, haciendo referencia al papel que juegan

tanto las familias como los docentes para que esta participación tenga lugar. En el presente artículo se toma la definición brindada por Castro et al. (2015), que definen la participación familiar como la implicación activa de los progenitores, en colaboración con la institución escolar, en todos los aspectos concernientes al desarrollo social, emocional y académico de sus hijos. Desde los últimos 20 años se han llevado a cabo numerosas investigaciones que estudian las implicaciones de la participación escuela-familia. Los estudios metaanalíticos de Castro et al. (2015), Fan y Chen (2001,) y de Ma, Shen, Krenn, Hu, y Yuan (2016), afirman la idea de que altos niveles de participación de la familia en la educación de sus hijos están asociados con el rendimiento y el funcionamiento social y emocional. Además, cuando los progenitores participan en la vida escolar, se consiguen efectos positivos para el menor, para el profesorado, para los progenitores y también para la escuela (Martínez-González, 1996). Dada la implicación que tiene en el alumnado y su familia la participación familia-centro, se considera pertinente realizar una revisión sistemática que analice las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años sobre las implicaciones de la participación familia-escuela. Este tema, debido a su repercusión en alumnado, profesorado y familias, tiene un carácter transversal en las asignaturas del Grado en Educación Infantil, y de manera directa vinculadas con las asignaturas de Orientación y Asesoramiento Familiar.

### **Hipótesis de la revisión sistemática**

La hipótesis de partida es que las investigaciones sobre participación en Educación Infantil se centran en el rendimiento académico, relevando a un papel secundario otros aspectos como el socioemocional, el lúdico o aspectos de salud.

### **Objetivos de la revisión sistemática**

- Conocer qué tipo de técnicas se emplean.
- Descubrir en qué países se llevan a cabo los estudios (dónde se aplica).
- Examinar si las investigaciones siguen el modelo tradicional, centrándose en las implicaciones en el alumnado y obviando las que tienen lugar en las familias, profesorado y comunidad.

## **METODOLOGÍA**

### **Bases de datos**

La revisión para la presente tarea se ha llevado a cabo durante los meses de marzo y abril de 2020. Las bases de datos consultadas han sido Dialnet, ERIC, Web of Science y los idiomas de búsqueda han sido inglés y español. Para la búsqueda se han empleado tanto entruncamientos como operadores booleanos para obtener una búsqueda más precisa. Así mismo, se ha completado la búsqueda a través de una



búsqueda en Google Académico y gracias al efecto Bola de Nieve, en el que gracias a la lectura de un artículo, éste te lleva a otro que cumple los criterios de inclusión. Las categorías y palabras clave han sido las que se muestran a continuación (Tabla 1).

### Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión:

- La intervención se aplica en la etapa de Educación Infantil.
- Se aplican instrumentos para medir la participación.
- La participación es llevada a cabo por algún familiar.
- Artículos académicos revisados por pares.
- Publicados desde 2010.
- Idioma español o inglés.

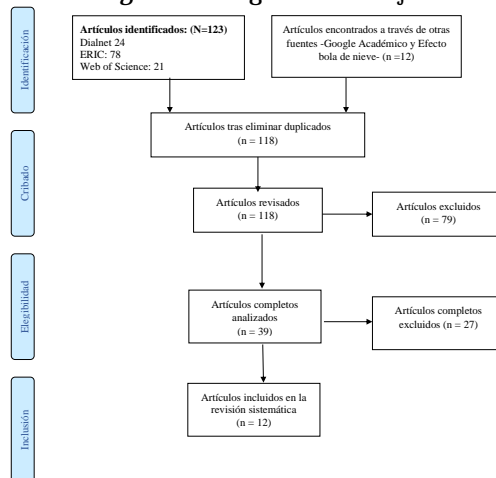
Criterios de exclusión:

- No se explicita la muestra.
- Artículos teóricos.
- No emplean técnicas de recogida de datos cuantitativas o cualitativas.

*Tabla 1. Categorías y palabras clave*

Categoría	Palabras clave
Etapa educativa	Toddler, pre-k, early childhood, preschool. Educación infantil, educación inicial, jardín de infantes.
Medida	Effectiveness, instrument. Efectividad, instrumento.
Intervención	Participation, involvement. Participación, implicación.
Participantes	Parent*, famil*. Padr*, familia*

*Figura 1. Diagrama de flujo*



Fuente: elaboración propia, basado en la Declaración PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010).

RESULTADOS

Descripción de los resultados encontrados

Se han analizado en profundidad los 12 artículos que respondían a los criterios de inclusión propuestos (Tabla 2). Los datos obtenidos (Figura 2) no concuerdan con la hipótesis inicial, dado que las implicaciones que se miden, se centran con una frecuencia similar en el desarrollo cognitivo o rendimiento académico (46%) y el desarrollo socioemocional (40%). Se puede observar, eso sí, que los aspectos sanitarios (7%) y lúdicos (7%) son implicaciones que se analizan con muy poca frecuencia.

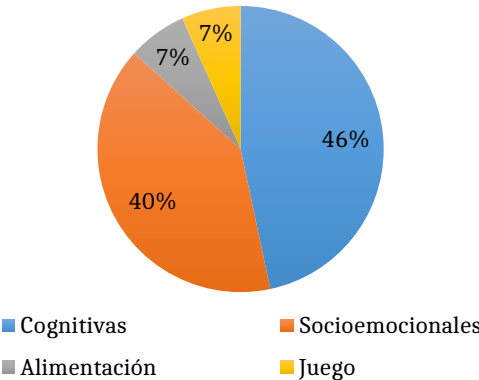
Las técnicas de recogida de datos más empleadas para medir la participación (Figura 3) son las cuantitativas (42%), siendo el cuestionario la técnica más empleada, seguido de técnicas mixtas (33%) y por último las exclusivamente cualitativas (25%), entre las que destaca la entrevista como técnica más empleada.

De los artículos incluidos en esta revisión sistemática se extrae (Figura 4) que más de la mitad de los artículos proceden de América (50%), seguido de Europa (17%), Oceanía (17%) y Asia (16%). De África no se ha encontrado ningún artículo que reúna los criterios de inclusión seleccionados.

La mayoría de los trabajos (Figura 5) se centran en las implicaciones que la participación tiene en los menores (80%), en segundo lugar las familias, pero centrándose en exclusiva en los progenitores (13%), la comunidad (7%), no habiéndose encontrado ningún estudio que, cumpliendo los criterios de inclusión antes mencionados, entienda al profesorado como beneficiario de las implicaciones que tiene la participación familia-escuela.

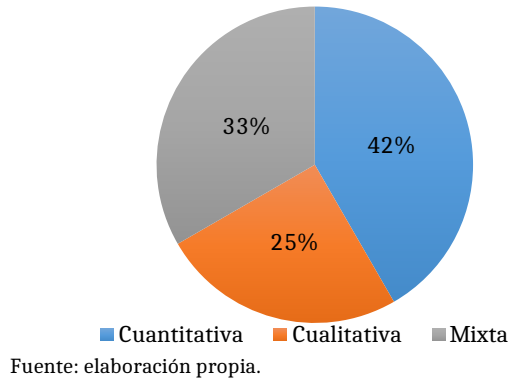
Elaboración de gráficos y tablas de sistematización de los contenidos de los trabajos revisados

Figura 2. Implicación de la participación

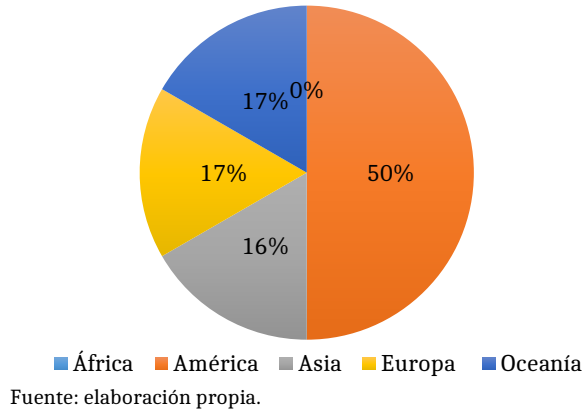


Fuente: elaboración propia.

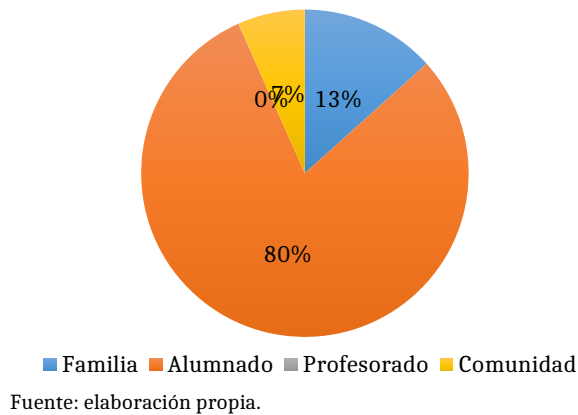
*Figura 3. Técnicas de recogida de datos*



*Figura 4. Procedencia de los artículos en función del país*



*Figura 5. Personas a las que va dirigida la intervención*



*Tabla 2.* Listado de artículos seleccionados (orden alfabético)

Autor	Año	País	Aspectos de mejora	Recogida de datos	Forma de participación
Anderson, Anderson, y Teichert	2013	Canadá	Niños alfabetización Familia seguridad en el acompañamiento escolar	Entrevistas	Formación a los padres con actividades para casa y participación en el aula de sus hijos.
van Aswegen, y Pendergast	2015	Australia	Interés por aprender	Cuestionario y observación	Cuaderno de actividades para casa.
Benavides-Nieto, Fernández, y Pichardo	2019	España	Competencia social y bienestar familiar	Cuestionario	Sesiones formativas a las familias desde la escuela.
Besler y Kurt	2016	Turquía	Habilidades de juego (niños con Trastorno del Espectro Autista)	Pre-post test	Construcciones de Lego a través del video modelado.
Crosby, Rasinski, Padak, y Yildirim	2015	EEUU	Rendimiento alfabetización	Cuestionario	Sesiones formativas a las familias desde la escuela.
Gutiérrez-Fresneda	2019	España	Lectura	Test	Capacitación a padres voluntarios que colaboran en el desarrollo de las actividades
Harji, Balakrishnan, y Letchumanan	2017	Malasia	Nivel de inglés	Entrevistas, diarios y visitas del maestro a las casas	Capacitación de maestro a familia y Lectura de cuentos en inglés en casa (familia extensa).
Hong, Bales, y Wallinga	2018	EEUU	Alimentación en niños y progenitores	Autoinformes	Mochila con diversas actividades para hacer en casa (cuentos, vegetales de juguete).
Ollerenshaw	2012	Australia	Alfabetización y aritmética	Cuestionario y entrevistas	Programa <i>Literacy Trail</i> . Festival que involucra a toda la comunidad.
Reyes-Aular	2016	Venezuela	Aumento del interés por aprender	Diario y cuestionario	Formación a docentes y padres y jornadas de interacción familia-centro.
Rosemberg, Stein, y Menti,	2011	Argentina	Desarrollo lingüístico	Entrevistas y test pre-post	12 talleres de desarrollo lingüístico.
Thomson y Carlson	2017	EEUU	Resiliencia	Test	Sesiones de formación a padres y cuadernos de trabajo.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

El beneficio sobre el desarrollo cognitivo o rendimiento académico es el factor que con mayor frecuencia se evalúa en educación infantil. Esta afirmación contrasta con investigaciones que sostienen que, en la etapa inicial, el aspecto clave en el desarrollo de los menores es el juego. En España, la Ley Orgánica de Educación, al hablar de la Educación Infantil dice “Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social” (art. 14). En esta línea, a nivel internacional, el Comité de los Derechos del Niño (2013) en la Observación General nº 17 expone sobre el juego: “recalcando que no es algo opcional, sino absolutamente fundamental para el crecimiento físico, social, mental y emocional, para que puedan tener un desarrollo sano”.

Es interesante señalar que la mayor parte de las investigaciones analizadas siguen un modelo cuantitativo, siguiendo la modalidad mixta solo un tercio de las investigaciones analizadas. A su vez, destaca América del Norte como la región donde más tradición se ha encontrado con respecto a la medición de las implicaciones que conlleva la participación en Educación Infantil, y España el único país europeo encontrado que pudiera incluirse en la presente Revisión Sistemática.

Como ya se ha señalado, a través de la participación familia-centro se consiguen efectos positivos para el menor, para el profesorado, para los progenitores y también para la escuela, pero resulta interesante destacar la aproximación aportada por Ollerenshaw (2012) a un modelo holístico de participación, en el que se involucre a toda la comunidad. Además, si bien en la literatura científica se exponen los beneficios que aportan al profesorado la participación de las familias-centro (Martínez-González, 1996; Ozer y Bandura 1990) no se ha encontrado ninguna investigación que, siguiendo los criterios de inclusión, midiera tales efectos en el profesorado. Al mismo tiempo, se consiguen efectos positivos para el menor, para el profesorado, para los progenitores y también para la escuela, pero resulta interesante destacar la aproximación aportada por Ollerenshaw (2012) a un modelo holístico de participación, en el que se involucre a toda la comunidad.

Es muy importante fomentar las relaciones familia-escuela determinando diferentes vías o cauces de participación que comiencen en la educación infantil, dado que las familias representan un elemento clave en la educación de sus hijos (Rivas y Ugarte, 2014). El desarrollo integral del alumnado solo será posible a través de la colaboración y compromiso de todos los agentes educativos, incluidos las familias de los propios alumnos. Y para ello, estos últimos deben sentirse implicados en el proyecto educativo del centro en que están escolarizados sus hijos. A pesar de ello, los datos muestran que esta participación es muy baja, siendo en educación infantil la más baja, comparada con primaria y secundaria (García et al., 2015).

Como futuras líneas de trabajo, puede ser interesante trabajar sobre formación docente que fomente la participación familia-escuela dado los beneficios que conlleva. Existen diferentes experiencias positivas para establecer, dinamizar y reforzar las relaciones entre la familia y la escuela como seminarios siguiendo la metodología de la Investigación-Acción colaborativa (Martínez-González et al., 2000).

Otra línea puede ser la planteada por Ollerenshaw (2012), analizando en profundidad mecanismos que puedan lograr una participación comprometida por parte de la comunidad.

## REFERENCIAS

Anderson, A., Anderson, J., y Teichert, L. (2013). Through a Rear-View Mirror: Families Look Back at a Family Literacy Program. *School Community Journal*, 23(2), 33-54.

Benavides-Nieto, A., Fernández, M., y Pichardo, M. C. (2019). Family and teacher's perception about the effects of Aprender a Convivir en Casa pilot program. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes*, 6(3), 88-94

Besler, F., y Kurt, O. (2016). Effectiveness of video modeling provided by mothers in teaching play skills to children with autism. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(1), 209-230.

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., y Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, (14), 33-46.

Comisión Europea (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura

Comité de los Derechos del Niño (2013). Comentario General N. 17, sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31). Bruselas: U.N. Doc. CRC/C/GC/17.

Crosby, S. A., Rasinski, T., Padak, N., y Yildirim, K. (2015). A 3-Year Study of a School-Based Parental Involvement Program in Early Literacy. *Journal of Educational Research*, 108(2), 165-172.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, Colorado: Westview Press.

Epstein, J.L. (2009). School, family, and community partnerships: caring for the children we share. En J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. Clark, N. Rodriguez, y F. L. Van Voorhis (Coords.), *School, family, and community partnerships. Your handbook for action* (pp. 7-29). Londres, Inglaterra: Sage Publications.

Fan, X., y Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.

Fantuzzo, J. W., Tighe, E., y Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: a multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, (92), 367-376.

Fantuzzo, J., Gadsden, V., Li, F., Sproul, F., McDermott, P., Hightower, D., y Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for

a short form of the Family Involvement Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 734-742.

Gadsden, V. L. (2013). *Evaluating family and neighborhood context for PreK-3*. Nueva York, EEUU: Foundation for Child Development.

García, M. P., Gomariz, M., Hernández, M. Á, y Parra, J. (2015). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-187.

Gutiérrez-Fresneda, R. (2019). Effect of the interactive Groups In the Learning of the Reading by Means of Familiar Collaboration. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 138-144.

Harji, M. B., Balakrishnan, K., y Letchumanan, K. (2017). The PaCT: Parents, Children and Teacher Partnership in Developing ESL Literacy. *English Language Teaching*, 10(9), 150-160.

Hong, J., Bales, D. W., y Wallinga, C. R. (2018). Using Family Backpacks as a Tool to Involve Families in Teaching Young Children about Healthy Eating. *Early Childhood Education Journal*, 46(2), 209-221.

Lara, S., y Naval, C. (2012). Social Networks, Civic Participation and Young People: a Literature Review and Summary of the Educational Challenges. En A. Manoharan, y M. Holzer (Eds.), *Active Citizen Participation in E-Government: A Global Perspective* (pp. 197-205). Hersey, Pensilvania: IGI Global.

Livingstone, S., y Markham, T. (2008). The Contribution of Media Consumption to Civic Participation. *British Journal of Sociology*, 59(2), pp. 351-371.

Ma, X., Shen, J., Krenn, H.Y., Hu, S., y Yuan, J. (2016). A Meta-Analysis of the Relationship Between Learning Outcomes and Parental Involvement During Early Childhood Education and Early Elementary Education. *Educational Psychology Review*, 28, 771-801

Martínez-González, R. A. (1996). *Familia y educación*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Martínez-González, R. A., Pereira, M., Rodríguez, B., Peña, A., Martínez, R., García-González, M. P., Donaire, B., y Casielles, V. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *REOP: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 107-120.

Ollerenshaw, A. (2012). Literacy Trails: A Whole-of-Community Program to Encourage Literacy and Numeracy Awareness for Children in Preschool and Early Primary. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 147-153.

Ozer, E. M., y Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(3), 472-486.

Reyes-Aular, M. (2016). Programa de estrategias pedagógicas dirigido a los docentes para la participación de la familia al proceso de aprendizaje en la atención educativa no convencional. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 1(2), 50-73.

Rivas, S. y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre Educación*, (27), 153-168.

Rosemberg, C. R., Stein, A., y Menti, A. (2011). Orientación educativa sobre el vocabulario y el acceso a la alfabetización. *Orientación y Sociedad*, (11), 1-28.

Thomson, R. N., y Carlson, J. S. (2017). A Pilot Study of a Self-Administered Parent Training Intervention for Building Preschoolers' Social-Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 419-426.

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.

van Aswegen, C., y Pendergast, D. (2015). Evaluating an Enrichment Program in Early Childhood: A Multi-Methods Approach. *International Research in Early Childhood Education*, 6(1), 38-61.

Waanders, C., Mendez, J. L., y Downer, J. T. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, 45(6), 619-636.



## CAPÍTULO 9

### ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO EN LA BASE DE DATOS DE WEB OF SCIENCE DE LAS MATEMÁTICAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

ANTONIO JOSÉ MORENO GUERRERO  
*Universidad de Granada*

#### INTRODUCCIÓN

Las matemáticas en el ámbito educativo son consideradas como un elemento esencial en la formación de los estudiantes (Hughes, Powell, y Lee, 2020). Tanto es así que es una de las asignaturas que más horas tienen destinada los alumnos en su desarrollo académico durante la semana (Miller, Warren, y Armour, 2020). Las matemáticas permiten a las personas identificar y estructurar la realidad, tanto cercana como lejana (Jankvist, Clark, y Mosvold, 2020). Además, favorece el análisis y adquisición de información de dicho entorno para poder valorarlo y, en función a ello, tomar una serie de decisiones (Kim, 2020). Este aspecto es necesario para poder desarrollar el aprendizaje autónomo, es decir, la adquisición de la competencia aprender a aprender (Yorganci, 2020). Las matemáticas pueden concebirse como un conjunto de conocimientos, relacionados con los números y las formas geométricas, que permiten estudiar las diversas situaciones del entorno (Kokka y Chao, 2020). Es decir, permiten a las personas deducir, inducir, estimar, aproximar y precisar la información adquirida para luego tomar una decisión (Shi y Tan, 2020). Gracias a ello, se pueden identificar fenómenos y circunstancias que ocurren en la realidad, estableciendo con ello patrones (Getenet, 2020). Por lo tanto, facilita la interpretación del mundo real, además de permitir formular, mediante diversas expresiones, los fenómenos sociales, científicos y técnicos (Ray, 2020). En el ámbito educativo, las matemáticas deben promover un conocimiento adecuado de la alfabetización numérica (Lee y Santagata, 2020). Es decir, los estudiantes deben conocer todos los aspectos relacionados con el uso de los números, entre los que se encuentran principalmente las operaciones básicas y la resolución de problemas (Kelley, 2020). La finalidad es que sepan usarlo en el momento y lugar adecuados (Quinn y Aarao, 2020). La competencia matemática es una de las finalidades que pretenden la mayoría de las normativas educativas mundiales (Soto y Yogui, 2020). Gracias a ello el estudiante puede desarrollar cuatro áreas: la cantidad; el espacio y la forma; el cambio y las relaciones; y la incertidumbre y los datos (Mumcu y Akturk, 2020). El presente estudio analiza, desde una perspectiva bibliométrica, el concepto de “mathematics” en

el ámbito educativo (MATES). Para ello se vale de los documentos registrados en la base de datos de Web of Science (WoS). Además, se trata de identificar su evolución dinámica y estructural. Esta investigación ha seguido la estructura metodológica de estudios ya publicados en base de datos de relevancia (López-Belmonte, Moreno-Guerrero, López-Núñez, y Pozo-Sánchez, 2019; Rodríguez-García, López-Belmonte, Agreda-Montoro, y Moreno-Guerrero, 2019).

### **Objetivos**

El objetivo general de este estudio es analizar la relevancia y la evolución de las matemáticas en el ámbito educativo, concretamente en la literatura recopilada en la colección principal de WoS. De dicho objetivo general se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el rendimiento de la producción científica indexada en WoS sobre “mathematics” en el ámbito educativo.
- Determinar la evolución científica sobre “mathematics” en el ámbito educativo.
- Concretar los temas más determinantes sobre “mathematics” en el ámbito educativo.
- Averiguar los autores más incidentes sobre “mathematics” en el ámbito educativo.

## **METODOLOGÍA**

### **Diseño de investigación**

La bibliometría ha sido la base de esta investigación. Este método de investigación toma las potencialidades de la cienciometría para realizar acciones de búsqueda, registro, análisis y predicción de la literatura científica (Martínez, Cobo, Herrera, y Herrera, 2015). Estas acciones han sido efectuadas siguiendo las orientaciones de expertos en análisis documental (Moral-Muñoz, Herrera-Viedma, Santisteban-Espejo, y Cobo, 2020). Concretamente, este estudio se ha focalizado en un análisis de co-palabras (Hirsch, 2005), mediante el tratamiento de indicadores bibliométricos recomendados por expertos, como los índices  $h$ ,  $g$ ,  $hg$  and  $q_2$  (Cobo, López, Herrera, y Herrera, 2011; Moreno-Guerrero, Gómez-García, López-Belmonte, y Rodríguez-Jiménez, 2020). Todo ello da origen a la realización de mapas con nodos que determinarán el rendimiento y localización de subdominios terminológicos (López-Belmonte, Segura-Robles, Moreno-Guerrero, y Parra-González, 2020) relacionados con las matemáticas en el ámbito educativo. Además, se analiza su desarrollo temático y conceptual en WoS (López-Robles, Otegi-Olaso, Porto, y Cobo, 2019).

3.2. Procedimiento y análisis de datos El procedimiento analítico de esta investigación se ha efectuado en varios momentos: 1-Selección de la base de datos objeto de estudio (WoS); 2-Selección de las palabras clave (“mathematics”); 3-

Elaboración de la ecuación de búsqueda (“mathematics”[TÍTULO] en las categorías de “Education Educational Research”, “Education Scientific Disciplines”, “Education Special” y “Psychology Educational”); 4-Realización de la búsqueda, con un total de 19119 publicaciones y posterior adecuación de la base de datos. Para el ajuste de la base de datos, se han establecido dos criterios de exclusión: (a) Los documentos publicados en el año 2020 (n =283), por no acabar el año natural; (b) Los documentos repetidos o mal indexados en WoS (n=480). La aplicación de estos criterios produjo una unidad de análisis final de 18353 documentos. De esta manera hemos seguido las pautas marcadas por los protocolos PRISMA recomendados en este tipo de estudios. Para analizar la literatura reportada se han utilizado diferentes programas. Por un lado, Analyze Results and Creation Citation Report (aplicaciones integradas en la plataforma de WoS), se han utilizado para extraer y estudiar los datos relativos al año, autoría, país, tipo de documento, institución, idioma, medio y documentos más citados. Dichos datos se han presentado en los resultados teniendo en cuenta los siguientes criterios: (a) Año de publicación (toda la producción excepto 2020); (b) Lenguaje ( $x \geq 150$ ); (c) Área de conocimiento ( $x \geq 570$ ); (d) Tipo de documento ( $x \geq 1880$ ); (e) Organización ( $x \geq 201$ ); (f) Autores ( $x \geq 46$ ); (g) Fuente de publicación ( $x \geq 470$ ); (h) Países ( $x \geq 999$ ); (i) Cuatro documentos más citados ( $x \geq 401$ ). Por otro lado, se ha utilizado Science Mapping Analysis Tool (SciMAT) para analizar, desde una perspectiva longitudinal, el desarrollo estructural y dinámico de las publicaciones recuperadas (Montero-Díaz, Cobo, Gutiérrez-Salcedo, Segado-Boj y Herrera-Viedma, 2018). Con este último software se han efectuado los siguientes pasos para realizar el análisis de co-palabras:

-Reconocimiento. Este proceso englobó varias actuaciones: 1-Se analizaron las palabras claves de los documentos reportados de WoS (n=18851); 2-Se diseñaron mapas de nodos de co-ocurrencia; 3-Se confeccionó una red normalizada de co-palabras; 4-Se localizaron las palabras clave con mayor significancia (n=18353); 5-Se establecieron los temas y constructos más determinantes con un algoritmo de clustering.

-Reproducción. Se diseñaron diversas redes temáticas y diagramas estratégicos compuestos por cuatro regiones (superior derecha=temas motores y relevantes; superior izquierda=temas arraigados y aislados; inferior izquierda=temas en desaparición o en proyección; inferior derecha=temas de escaso desarrollo y transversales). Todo ello siguiendo los principios de centralidad y densidad. • Determinación: Se configuraron diversos periodos temporales de estudio literario. Todo ello para analizar el desarrollo de los nodos en diferentes intervalos de tiempo. Se establecieron 3 periodos (P1=1899-2004; P2=2005-2013; P3=2014-2019). El criterio de configuración de los periodos se centró en originar intervalos que tuvieran una cantidad de publicaciones similar. Sin embargo, para la autoría solo se configuró

un único periodo, el cual ocupa todo el rango analítico (PX=1899-2019). Asimismo, para determinar la fuerza de asociación entre los intervalos se tomó como referencia el volumen de palabras clave en común entre ellos.

-Rendimiento. Este proceso conllevó la aplicación de determinados indicadores de producción, conectados con su correspondiente criterio de inclusión (Tabla 1).

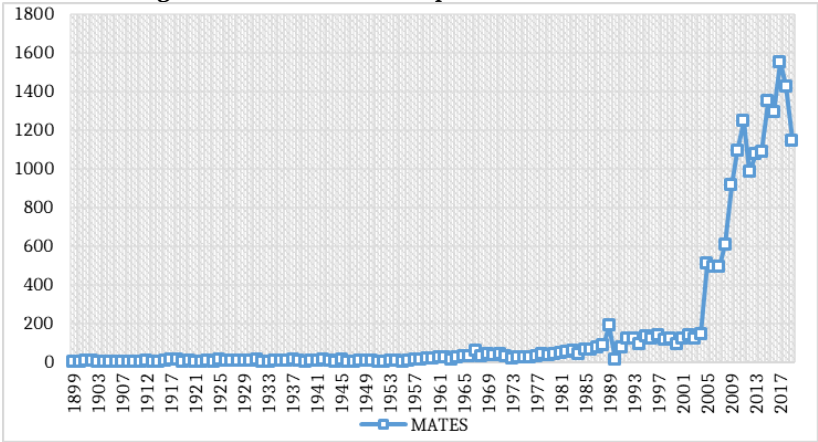
*Tabla 1.* Marcadores de configuración del programa SciMAT

Configuración	Valores
Unidad de análisis	Palabras clave de autores y de WoS
Umbral de frecuencia	Palabras clave: $P_1 = (3)$ , $P_2 = (9)$ , $P_3 = (12)$ Autores: $P_X = (10)$
Tipo de red	Co-ocurrencia
Umbral de valor de unión de co-ocurrencia	Palabras clave: $P_1 = (3)$ , $P_2 = (4)$ , $P_3 = (6)$ Autores: $P_X = (6)$
Medida de normalización	Índice de equivalencia
Algoritmo de agrupación	Tamaño máximo: 9; Tamaño mínimo: 3
Medida evolutiva	Índice de Jaccard
Medida superpuesta	Índice de Inclusión

## RESULTADOS

**Rendimiento y producción científica** El inicio de recopilación de estudios, en WoS, relacionados con las matemáticas en el ámbito educativo se remonta desde el año 1899. Desde esa fecha hasta la actualidad la evolución ha sido desigual. Hasta el año 2005 la producción fue escasa, pero desde dicha fecha hasta la actualidad la producción ha aumentado considerablemente, yendo en aumento en todos los años posteriores, excepto en los años 2012, 2018 y 2019, donde la tendencia varía a la baja (Figura 1)

*Figura 1.* Evolución de la producción científica



El principal idioma usado por la comunidad científica para presentar sus estudios sobre las matemáticas en el ámbito educativo es el inglés, seguido muy de lejos por el español (Tabla 2). El área que recopila los estudios sobre este campo de estudios es Education Educational Research. El resto de áreas están muy distanciadas de la misma (Tabla 3). Los artículos de investigación son el principal documento usado por la comunidad científica para mostrar sus hallazgos, destacando por encima del resto (Tabla 4). University of California System se presenta como la principal institución sobre el campo de estudio de las matemáticas en el ámbito educativo. El resto de instituciones no se encuentran distanciadas de la misma (Tabla 5).

Hay un autor que destaca por encima del resto en este campo de estudio. Este autor es B. Sriraman, con un total de 59 producciones. Le siguen los autores B. Clarke, N. Planas y D. Polly, con 48 documentos cada uno (Tabla 6). La principal fuente de producción en el estudio de las matemáticas en el campo educativo es PME Conference Proceedings. Le sigue a una distancia considerable ZDM Mathematics Education y Journal for Research in Mathematics Education (Tabla 7).

Estados Unidos es el país que más produce sobre este campo de estudio. El resto de países se encuentran muy distanciados del mismo (Tabla 8). El manuscrito más citado sobre las matemáticas en el ámbito educativo es el estudio de Yackel y Cobb (1996), con un total de 682 citas. Le sigue de cerca el artículo de Hembree (1990), con un total de 558 citas (Tabla 9).

*Tabla 2. Idioma científico empleado*

Idioma	MATES
Inglés	16555
Español	1401
Alemán	276
Portugués	153

Fuente: Elaboración propia.

*Tabla 3. Áreas de conocimiento*

Área de publicación	MATES
Education Educational Research	15323
Education Scientific Disciplines	4776
Mathematics	1554
Psychology educational	1522
Education Special	572

Fuente: Elaboración propia.

*Tabla 4. Tipo de documento*

Tipo de Documento	MATES
Artículo	11338
Comunicación	5077
Capítulo de libro	1884

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Instituciones

Organización	MATES
University of California System	284
University of London	228
University System of Georgia	223
University of Texas System	209
Universidad de Granada	202
University of North Carolina	202

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Autores más prolíficos

Autores	MATES
Sriraman, B.	59
Clarke, B.	48
Planas, N	48
Polly, D.	48
Llinares, S.	47

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Fuente de procedencia

Fuente	MATES
PME Conference Proceedings	777
ZDM Mathematics Education	540
Journal for Research in Mathematics Education	474
Investigación en Educación Matemáticas	472

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. País

Países	MATES
Estados Unidos	5596
Inglaterra	1347
España	1159
Australia	1000

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. MATES: artículos más citados

Referencia	Citas
Yackel, E., y Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. <i>Journal for research in mathematics education</i> , 27(4), 458-477. doi: 10.2307/749877	682
Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. <i>Journal for research in mathematics education</i> , 21(1), 33-46. doi: 10.2307/749455	558
Remillard, J.T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. <i>Review of Educational Research</i> , 75(2), 211-246. doi: 10.3102/00346543075002211	457
Simon, M.A. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. <i>Journal for Research in Mathematics Education</i> , 26(2), 114-145. doi: 10.2307/749205	401

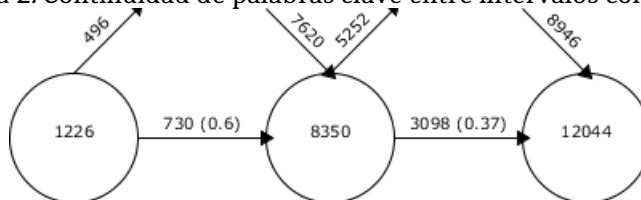
Fuente: Elaboración propia

### Desarrollo estructural y temático

La evolución de palabras clave en los periodos temporales contiguos ofrece información sobre el número de palabras coincidentes entre periodos. También muestra los datos de las palabras clave que salen y entran en los intervalos temporales establecidos.

Tal y como se muestra en la figura 2, el porcentaje de coincidencia entre periodos es medio-alto, dado que éstos se sitúan en niveles superiores al 30%. Además, hay una reducción importante del porcentaje a medida que evoluciona el tiempo. Esto indica que existe una línea de investigación asentada en el tiempo, además de mostrar nuevas tendencias en la investigación.

*Figura 2. Continuidad de palabras clave entre intervalos contiguos.*



El rendimiento académico ofrece los valores bibliométricos de las distintas temáticas. En el primer periodo (1899-2004), la temática con mayor valor bibliométrico es “attitudes”. En el segundo periodo (2005-2013), la temática con mayor valor bibliométrico son “motivation” y “students”. En el último periodo (2014-2019), la temática con mayor valor bibliométrico es “achievement” (Tabla 10).

El diagrama de intervalo temporal muestra el nivel de relevancia de cada una de las temáticas analizadas según su rendimiento académico. Para ello tiene en cuenta el índice Callon, el cual realiza un procedimiento de agrupación.

En este caso, en función a los resultados obtenidos en cada uno de los diagramas (Figura 3), no se observa que una misma temática motor se repita en los periodos establecidos. Estas varían en cada uno de los periodos. En el primer intervalo (1899-2004), las temáticas motores son “reform-in-mathematics-education” y “sex-differences”. En el segundo periodo (2005-2013), las temáticas motores son “working-memory”, “number-sense”, “motivation” y “gender-differences”. En el último periodo (2014-2019), las temáticas motores son “children”, “achievement”, “instruction”, “academic-achievement” y “preschool”. Además, hay que tener en consideración a las temáticas “thinking”, “literacy”, “problem-solving” y “technology”, dado que su ubicación en el diagrama las sitúa como temáticas incógnitas. Es decir, o tiende a desaparecer o pueden ser las próximas temáticas relevantes en este campo de estudio.

Tabla 10. Rendimiento temático en MATES

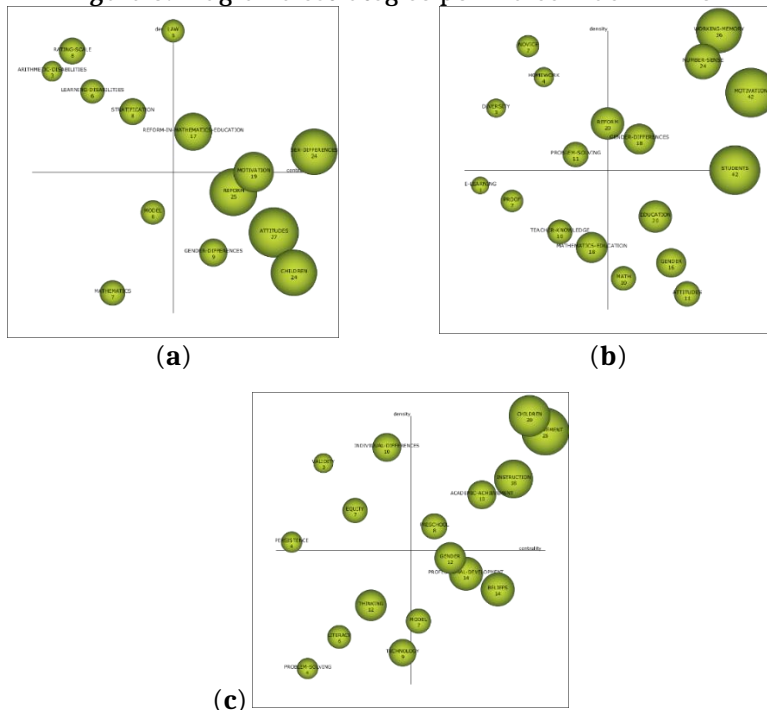
Intervalo 1899-2004						
Denominación	Obras	Índice h	Índice g	Índice hg	Índice q <sup>2</sup>	Citaciones
Sex-differences	38	24	38	30.2	39.5	2209
Reform-in-mathematics-education	19	17	19	17.97	32.2	1178
Motivation	26	19	25	21.79	37.5	1650
Attitudes	42	27	42	33.67	36.37	2555
Reform	40	25	40	31.62	41.83	3352
Children	38	24	38	30.2	31.75	1535
Gender-differences	12	9	12	10.39	27	819
Law	5	5	5	5	11.83	150
Mathematics	12	7	8	7.48	17.55	306
Rating-scale	9	8	9	8.49	16.25	376
Stratification	8	8	8	8	20.59	504
Learning-disabilities	9	6	9	7.35	29.19	818
Model	6	6	6	6	28.77	954
Arithmetic-disabilities	3	3	3	3	22.98	795
Intervalo 2005-2013						
Denominación	Obras	Índice h	Índice g	Índice hg	Índice q <sup>2</sup>	Citaciones
Working-memory	94	36	64	48	48	4433
Motivation	186	42	66	52.65	55.37	5357
Number-sense	45	24	45	32.86	34.64	2293
Gender-differences	35	18	28	22.45	23.24	803
Students	295	42	70	54.22	59.4	6757
Reform	55	20	42	28.98	33.17	1841
Gender	41	16	32	22.63	22.27	1104
Education	61	20	37	27.2	26.46	1499
Mathematics-education	85	18	39	26.5	22.85	1687
Attitudes	32	11	23	15.91	16.91	565
Problem-solving	51	11	21	15.2	16.58	478
Math	21	10	20	14.14	25.3	776
Teacher-knowledge	13	10	12	10.95	19.24	480
Novice	9	7	9	7.94	11.53	301
Homework	8	4	6	4.9	8.25	72
Diversity	10	3	3	3	3	13
E-learning	8	1	1	1	1.41	3
Proof	8	7	7	7	12.12	285
Intervalo 2014-2019						
Denominación	Obras	Índice h	Índice g	Índice hg	Índice q <sup>2</sup>	Citaciones
Children	221	20	31	24.9	24.49	1715
Achievement	745	25	36	30	29.58	3794
Gender	78	12	19	15.1	16.61	512
Instruction	210	18	24	20.78	21.21	1223
Academic-achievement	67	10	14	11.83	13.04	332
Professional-development	171	14	23	17.94	19.44	915
Beliefs	168	14	21	17.15	18.33	785
Technology	81	9	18	12.73	12.37	404
Thinking	82	12	16	13.86	13.86	441
Model	38	7	15	10.25	11.22	275
Preschool	34	8	14	10.58	14.7	250
Equity	43	7	10	8.37	9.54	141
Individual-differences	23	10	17	13.04	11.4	315
Problem-solving	20	4	5	4.47	5.29	31
Persistence	11	4	8	5.66	5.29	71
Validity	18	3	4	3.46	4.58	27
Literacy	15	6	10	7.75	9.17	105



### Evolución temática de los términos

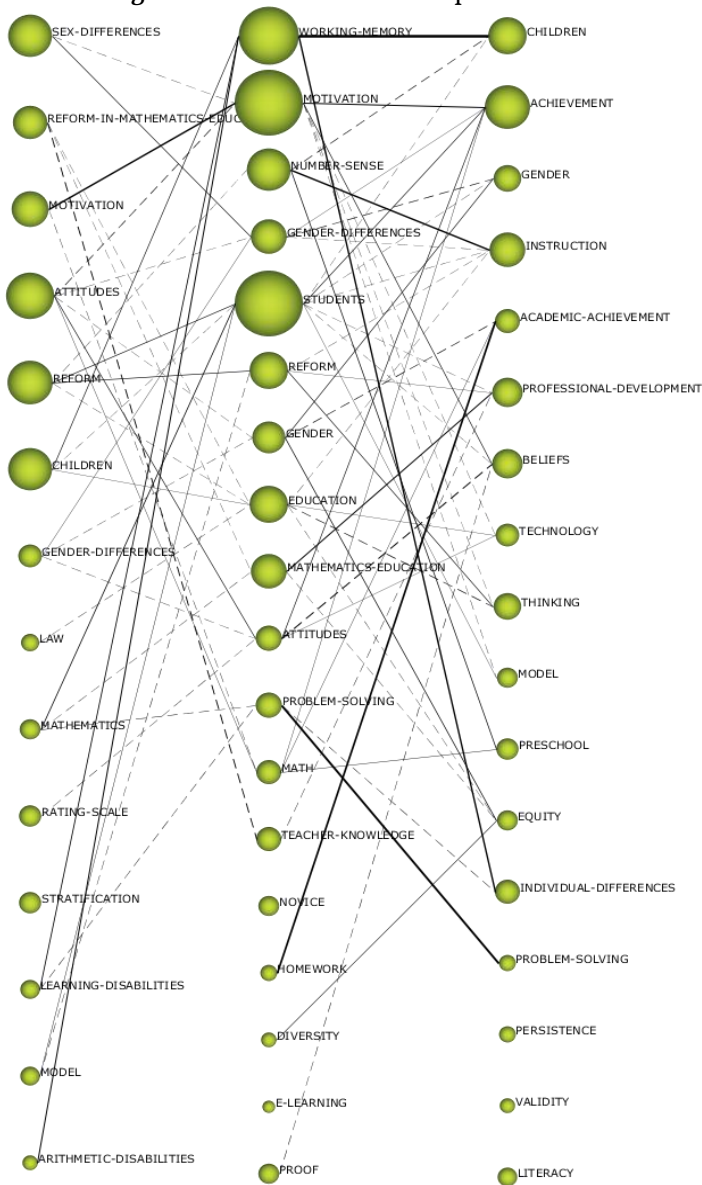
El desarrollo temático muestra la fuerza de relación establecida entre las distintas temáticas. En este caso, la relación se genera entre los periodos temporales previamente establecidos. El índice utilizado para establecer la relación temática es el índice de Jaccard. Los dos tipos de conexiones que se pueden producir son: línea continua, donde su conexión es temática; y línea discontinua, cuya conexión es mediante palabras clave. El grosor de las líneas ofrece la fuerza de relación entre las temáticas. A mayor grosor, mayor relación. Atendiendo a lo marcado por la figura 4, se muestra una brecha conceptual de las investigaciones sobre las matemáticas en el ámbito educativo. Esto se debe a que no hay una temática que se repita en los tres periodos. Aun así, se muestran varias líneas de investigación consistentes y asentadas en el tiempo, como es el caso de “motivation/motivation/achievement” o “learning-disabilities/working-memory/children”. Estas dos líneas se centran en la motivación y en el aprendizaje de los estudiantes. Un aspecto reseñable es la cantidad de conexiones temáticas, que es muy superior a las conexiones establecidas por palabras claves. Esto muestra que existe mucha relación entre los distintos focos de estudios establecidos en este campo de investigación.

*Figura 3. Diagrama estratégico por índice-h de MATES*



Nota: (a) Intervalo 1899-2004; (b) Intervalo 2005-2013; (c) Intervalo 2014-2019.

Figura 4. Evolución temática por índice-h

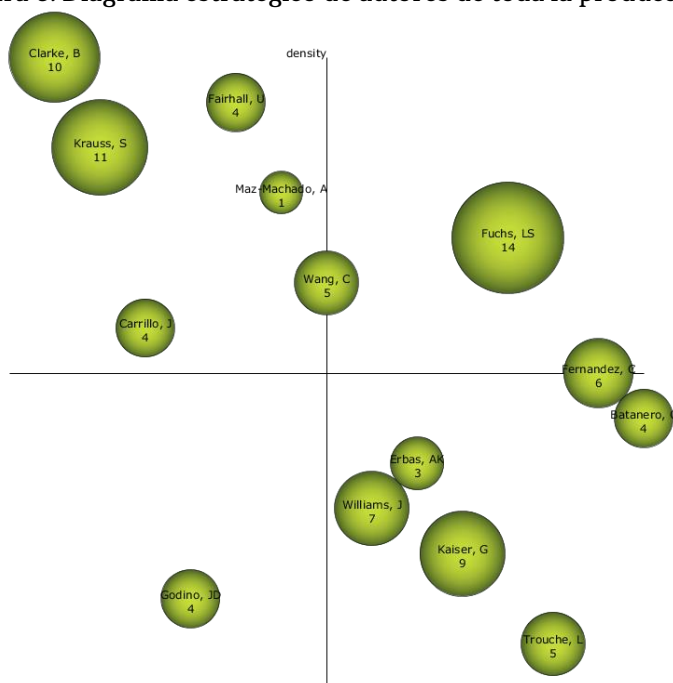


Autores con mayor índice de relevancia

En el estudio sobre las matemáticas en el campo educativo, el autor L.S. Fuchs es el considerado como motor.

Además, se debe tener presente a J.D. Godino, dado que puede ser relevante en este ámbito de estudio en los próximos años (Figura 5).

Figura 5. Diagrama estratégico de autores de toda la producción



## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La presente investigación ha analizado la literatura científica sobre las matemáticas en el campo educativo. Los resultados permiten establecer un perfil académico de las producciones sobre este tipo de estudios. En este caso se puede determinar que la publicación de manuscritos se remonta desde el año 1899, pero no es hasta el año 2005 cuando empieza a tener relevancia en el ámbito científico. Estos se presentan en artículos escritos en inglés. El área de publicación donde se recopilan los principales estudios es Education Educational Research. La institución referente en este campo de estudio es University of California System. El autor con más producción científica es B. Sriraman, mientras que el más relevante es L.S. Fuchs. La principal fuente de congresos que recopila los estudios es PME Conference Proceedings, mientras que revista es ZDM Mathematics Education. El país más prolífico en el estudio de las matemáticas en el ámbito educativo es Estados Unidos, y la principal referencia, por número de citas, es el documento elaborado por Yackel y Cobb (1996). Si se atiende a los resultados obtenidos en el análisis de palabras clave, se observa que hay una línea de investigación asentada en el tiempo, aunque en los últimos años, las tendencias en este campo de estudio están cambiando. Los valores bibliométricos de las temáticas, en los diversos periodos temporales establecidos, ofrecen que en los primeros años el interés se centraba en las actitudes de los

estudiantes, mientras que entre los años 2005 y 2013, los focos de los investigadores se pusieron en la motivación y en los estudiantes. Mientras que en los últimos años los estudios se están orientando más a los conocimientos de los estudiantes. Los diagramas conceptuales vienen a confirmar los aspectos indicados anteriormente, aunque muestran información más concisa de otras líneas de trabajo, como son las diferencias de género en el aprendizaje de las matemáticas, los procedimientos pedagógicos, la resolución de problemas y los estudiantes de edades tempranas. La evolución de palabras clave muestra como las dos principales líneas de investigación se centran en “motivation/motivation/achievement” y en “learning-disabilities/working-memory/children”. Es decir, los estudios se focalizan principalmente en la motivación y en el aprendizaje de los estudiantes. Se puede concluir que el estudio de las matemáticas en el campo educativo lleva estudiándose desde hace muchos años, aunque es a partir del año 2005 cuando se desata su interés entre los investigadores. Los principales intereses se centran en la motivación, en la resolución de problemas, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en los propios estudiantes. La perspectiva de esta investigación consiste en proporcionar a los investigadores las nuevas tendencias sobre las temáticas más relevantes relacionadas con MATES. También se pretende mostrar a la comunidad educativa las tendencias existentes actualmente en este campo de estudio. La investigación presenta varias limitaciones. En primer lugar, se encuentra la depuración de los datos presentados en WoS, siendo necesaria su análisis para eliminar los documentos repetidos o que no están relacionados con la temática de estudio. En segundo lugar, el establecimiento de los intervalos, teniéndose presente la equidad de documentos, dado que los investigadores han pretendido en todo momento mantener un número similar de documentos en cada uno de los intervalos. En tercer y último lugar, los parámetros marcados en este estudio han sido establecidos según criterios propios de los investigadores, los cuales han buscado presentar resultados acordes en tamaño y relevancia. Todo ello supone que los datos aquí presentados deben ser analizados con cautela, porque el cambio de los parámetros establecidos en esta investigación pueden hacer variar la cantidad y las conexiones en las temáticas presentadas. Como futuras líneas de investigación, se plantea desarrollar aplicaciones prácticas y actuaciones pedagógicas sobre MATES.

## REFERENCIAS

Cobo, M.J., López, A.G., Herrera, E., y Herrera, F. (2011). Science mapping software tools: Review, analysis, and cooperative study among tools. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(7), 1382–1402.

Getenet, S.T. (2020). Designing a professional development program for mathematics teachers for effective use of technology in teaching. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1855-1873.

Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for research in mathematics education*, 21(1), 33-46.

Hirsch, J.E. (2005). An index to quantify an individual's scientific research output. *PNAS*, 102(46), 16569-16572.

Hughes, E.M., Powell, S.R., y Lee, J.Y. (2020). Development and Psychometric Report of a Middle-School Mathematics Vocabulary Measure. *Assessment for Effective Intervention*, 45(3), 226-234.

Jankvist, U.T., Clark, K.M., y Mosvold, R. (2020). Developing mathematical knowledge for teaching teachers: potentials of history of mathematics in teacher educator training. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 23(3), 311-322.

Kelley, T.L. (2020). Examining pre-service elementary mathematics teacher perceptions of parent engagement through a funds of knowledge lens. *Teaching and Teacher Education*, (91), 1-14.

Kim, Y. (2020). Teacher community for high school mathematics instruction: strengths and challenges. *Educational Studies in Mathematics*, 104(1), 105-125.

Kokka, K., y Chao, T. (2020). 'How I show up for Brown and Black students': Asian American male mathematics teachers seeking solidarity. *Race Ethnicity and Education*, 23(3), 432-453.

Lee, J., y Santagata, R. (2020). A longitudinal study of novice primary school teachers' knowledge and quality of mathematics instruction. *ZDM. Mathematics Education*, 52(2), 295-309.

López-Belmonte, J., Moreno-Guerrero, A.J., López-Núñez, J.A., y Pozo-Sánchez, S. (2019). Analysis of the Productive, Structural, and Dynamic Development of Augmented Reality in Higher Education Research on the Web of Science. *Applied Science*, 9(24), 1-21.

López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., Moreno-Guerrero, A.J., y Parra-González, E. (2020). Machine Learning and Big Data in the Impact Literature. A Bibliometric Review with Scientific Mapping in Web of Science. *Symmetry*, 12(4), 1-19.

López-Robles, J.R., Otegi-Olaso, J.R., Porto, I., y Cobo, M.J. (2019). 30 years of intelligence models in management and business: A bibliometric review. *International Journal of Information Management*, (48), 22-38.

Martínez, M.A., Cobo, M.J., Herrera, M., y Herrera, E. (2015) Analyzing the scientific evolution of social work using science mapping. *Research on Social Work Practice*, 25(2), 257-277.

Miller, J., Warren, E., y Armour, D. (2020). Examining changes in young Aboriginal and Torres Strait Island students and their beginning primary school teachers' engagement in the teaching and learning of mathematics. *ZDM: Mathematics Education*, 52(3), 557-569.

Montero-Díaz, J., Cobo, M.J., Gutiérrez-Salcedo, M., Segado-Boj, F., y Herrera-Viedma, E. (2018). Mapeo científico de la Categoría «Comunicación» en WoS (1980-2013). *Comunicar*, 26(55), 81-91.

Moral-Muñoz, J.A., Herrera-Viedma, E., Santisteban-Espejo, A., y Cobo, M.J. (2020). Software tools for conducting bibliometric analysis in science: An up-to-date review. *El Profesional de la Información*, 29(1), 1-20.

Moreno-Guerrero, A.J., Gómez-García, G., López-Belmonte, J., y Rodríguez-Jiménez, C. (2020). Internet Addiction in the Web of Science Database: A Review of the Literature with Scientific Mapping. *International Journal Environmental Research Public Health*, 17(8), 1-16.

Mumcu, H.Y., y Akturk, T. (2020). Mathematics Teachers' Understanding of the Concept of Radian. *Hacettepe University Journal of Education*, 35(2), 320-337.

Quinn, D., Aarao, J. (2020). Blended learning in first year engineering mathematics. *ZDM: Mathematics Education*, 1-15.

Ray, A. (2020). What does it mean to critique? An exploration of the types of critiques promoted in seventh-grade mathematics curriculum and assessment materials. *School Science and Mathematics*, 120(5), 209-220.

Remillard, J.T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246.

Rodríguez-García, A.M., López-Belmonte, J., Agreda-Montoro, M., y Moreno-Guerrero, A.J. (2019). Productive, Structural and Dynamic Study of the Concept of Sustainability in the Educational Field. *Sustainability*, 11(20), 1-12.

Shi, M.J., y Tan, C.Y. (2020). Parental Autonomy-Support, Parental Control, SES, and Mathematics Achievement: A Latent Profile Analysis. *Journal of Research in Childhood Education*, 1-15.

Simon, M.A. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(2), 114-145.

Soto, R.I., Yogui, D.N. (2020). Analysis of difficulties presented by university students in basic mathematics. *Apuntes Universitarios*, 10(2), 1-16.

Yackel, E., y Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 458-477.

Yorganci, S. (2020). Implementing flipped learning approach based on 'first principles of instruction' in mathematics courses. *Journal of Computer Assisted Learning*, 1-23.

## CAPÍTULO 10

### GUIDANCE AND COUNSELLING IN FINNISH EDUCATIONAL PROGRAMMES AT UNIVERSITY LEVEL

CAMINO FERREIRA  
*Universidad de León*

#### INTRODUCTION

The European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) is an organization dedicated to quality assurance within the European Higher Education Area. This association is made up of fifty national agencies and disseminates and shares information among stakeholders, providing expertise in this field in order to enhance the quality assurance at Higher Education level across Europe. The Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC), located in Helsinki, is a member of the ENQA. Its Audit manual for Higher Education Institutions 2018–2024 includes in relation to the implementation of education (point 3.1.2) that The study abilities and equality of students are promoted throughout the student's study path. The HEI provides adequate resources, counselling and other services to support the progress of studies and learning (Finnish Education Evaluation Centre, 2017).

The FINNEC goes into assessing specific issues, states or procedures within the Finnish education system as a whole or its part. In 2019, among the on-going thematic evaluations is the evaluation of student transitions and smooth study paths. This evaluation, based on the developmental evaluation, is aimed at analysing the transition of the education system to guarantee its flexibility and prevent the risks of exclusion in this transition process. Within the evaluation areas, the guidance offered to students in the transition phases and the education's ability to support young people in choices related to further studies and career guidance stand out (Finnish Education Evaluation Centre, 2019).

In 2011, The Ministry of Education and Culture of Finland published the National strategic objectives for lifelong guidance, including the following aspect to develop (Ministry of Education and Culture, 2011):

- Guidance services are available on an equal basis and they meet the needs on the individual.
- Individual career management skills improve.
- Guidance practitioners have the knowledge and skills required for their tasks.
- Quality assurance systems for guidance are developed.

-Guidance functions as a coordinated entity.

At general level, the main information, guidance and counselling services in Finland are the TE services (focus on career guidance), the One-Stop Guidance Centres (education and training issues) and Koordinaatti (preventative youth work). The objective of these centres is to support the transition of young people in different ways in matters related to work, education and even daily life (Määttä, 2019).

Personal study plans are one of the main tools offered by Finnish universities to support student guidance and counselling, planning and monitoring their progress in studies.

The Higher Education system in Finland is composed by three levels of degrees according to the European Higher Education Area: bachelor (180-270 ECTS credits), master (60-120 ECTS credits) and doctoral (240 ECTS credits). The Finnish universities offer five different study levels (Finnish National Agency for Education and Ministry of Education and Culture, 2019): bachelor's degrees, master's degrees, postgraduate licenciate and doctoral degrees, continuing education, open university education; in twelve different fields: Administration and Law, Agriculture, Arts, Business, Education, Engineering, Fisheries and Veterinary, Forestry, Health and Welfare, Humanities, Information and Communication Technologies (ICTS), Manufacturing and Construction, Mathematics, Medicine, Natural Sciences, Services (Military Science, Sport Science), Statistics, and Social Sciences, Journalism and Information. The requirements to apply for these degrees are:

-Bachelor's degree: upper secondary school certificate or equivalent.

-Master's degree programme: bachelor's degree or equivalent. In the case of the Universities of Applied Sciences, 2 years of work experience in the field are needed.

-Doctoral degree: master's degree.

Moitus and Vuorinen (2003, p. 170) established some recommendations in guidance at Finnish Higher Education Institutions. These are:

-The concept of guidance must be clarified.

-An institutional plan must be devised for guidance services.

-The division of work in guidance must be made more functional.

-The guidance service system must be developed as a whole.

-The methods in guidance must be diversified.

-Guidance must cover all the phases of the student pathway.

-Guidance must be systematically evaluated and developed.

-Guidance must be included in the topics discussed in target outcome negotiations between the Ministry of Education and the HEIs.



## **Objectives**

The objective of this study is to deepen and analyse how the concept of guidance and the issues related to this concept are integrated in the study programs of Education in the different grades of the Finnish university education.

## **METHODOLOGY**

The methodology of this study has a qualitative approach, based on content analysis. The main sources of information are the study programs in the field of Education of the Finnish public universities at the three different levels: bachelor's degree, master's degree and doctoral's degree. This analysis has been carried out through the MAXQDA Software for Qualitative Data Analysis. This software allows the handling of large volumes of information through a specific technological procedure based on web importer, increasing the validity and the relevance of the results. The procedure followed is composed by these phases: the selection and location of the sources of information, the information collected of the study programmes in Education, the encoding process and the analysis of the information collected.

The sources have been identified and selected through the database Studyinfo.fi. This is the main portal for getting information about the programmes offering by Finnish universities. The search selections have been:

a. Language of instruction: English. Due to Higher Education institutions in Finland offer more than four thousand degree programmes taught in English.

b. Theme: Education, Psychology and other Behavioural Sciences. Under this subject, there are three main topics:

-Related to Educational sciences and psychology (n=52).

-Related to Leisure activities and youth work (n=1).

-Related to Teaching and education (n=32).

c. Education type:

a. By University of Applied Sciences (n=6).

b. By University (n=48).

c. By other study options (n=5).

In Finland there are two types of Higher Education Institutions: universities and Universities of Applied Sciences (UAS). In the case of universities, these are aimed at conducting research and training based on it. In the case of the Universities of Applied Sciences, the objective is to train professionals taking into account the needs of the labour market and promoting regional development, especially in the business, industry and service sectors. Both types of universities offered more than four hundred bachelor's, master's and doctoral degree programmes taught in English.

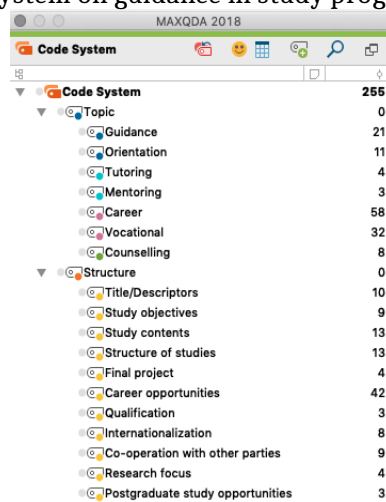
The total study programmes analysed are 59 (see table 1 about the list of study programmes analysed):

-From Universities of Applied Sciences: Universities of Applied Sciences Bachelor's degree (n=4), Universities of Applied Sciences Master's degree (n=2), Other study options (n=5).

-From Universities: Lower + Higher (n=2), Lower (Bachelor's degree, etc.) (n=1), Higher (Master's degree, etc.) (n=16), Third-cycle degree (n=25), Open university education (n=4).

Information regarding guidance in the selected study programs has been identified. The system code of the analysis is composed by two main categories. On the one hand, one criterion is focus on the topic of the information. The search of this selection of the keywords related to guidance has been made taking into account the UNESCO Thesaurus. These have been: guidance (n=21 coded segments), orientation (n=11 coded segments), tutoring (n=4 coded segments), mentoring (n=3 coded segments) coded segments, counselling (n=8 coded segments), career guidance (n=58 coded segments), vocational guidance (n=32 coded segments). On the other hand, the second criterion refers to where it is included within the programme description: title and its descriptors (n=10 coded segments), study objectives (n=9 coded segments), study contents (n=13 coded segments), structure of studies (n=13 coded segments), final project (n=4 coded segments), career opportunities (n=42 coded segments), qualification (n=3 coded segments), internationalisation (n=8 coded segments), co-operation with other parties (n=9 coded segments), research focus (n=4 coded segments) and postgraduate study opportunities (n=3 coded segments). A total of twenty codes and subcodes; and two hundred fifty-five coded segments resulted from the analysis (see Figure 1 about the code system on guidance in study programmes analysed).

*Figure 1. Code system on guidance in study programmes analysed*



## **RESULTS**

The results reflect that both types of universities offer bachelor's and master's degrees in the field of Education. Only the universities offer postgraduate education in this field due to its nature as Higher Education Institution. This is in line with the fact that most of the bachelor's degrees taught in English are offered by the Universities of Applied Sciences. On the other hand, most of the master's programs taught in English are offered from the universities (Finnish National Agency for Education, 2019). The main contents related to the guidance have to do with the professional side (see Figure 2 regarding the topics including in the study programmes analysed). In this sense, the 42.3% refers to career aspects and career guidance. This is because the study programs in Finland include a specific section on career opportunities to indicate to the student the career opportunities of the chosen degree (for example: The professional foundations of the programme are related to tasks in research, planning, administration and teaching in the field of education, and also tasks in different organizations offering consultation and guidance). In a lower percentage, aspects related to academic guidance are discussed, especially those related to mentoring (2.2%) and tutoring (2.9%). These two actions are the main ones within this dimension and are strongly related to each other. Tutoring is offered mainly to international students while mentoring is treated as a professional outlet, part of a module within the structure of studies or as a topic of interest to deepen research. Finally, the most related part to counselling is linked to the psychological field. Although it is treated to a lesser extent, it is observed that it is included in the study programs as their content (e.g. personal counselling as well as counselling in teacher student groups offer both support and content for the studies).

The results related to the analysis of where it is included within the program description reflects that the guidance issues are found throughout the study programs in different parts of its structure. Specifically, in the title and its descriptors, the study objectives, the study contents, the structure of studies, the final project, the career opportunities, the qualification, the internationalisation, the co-operation with other parties, the research focus and the postgraduate study opportunities. The most relevant in this study for being key in the description of the study programs are the study objectives, the study contents and the structure of studies. The study objectives are address to provide the knowledge and skills for the guidance of student learning. In some cases, the topic Guidance and Counselling is included as one of the possible areas of specialisation together with Educational Leadership, Early Childhood Studies, Inclusive Education or Foreign Language, among others. The study programmes identified in Education include as study contents vocational pedagogical studies, guidance and counselling and personal counselling. In other cases, the guidance is career oriented addressing topics, such as, active citizenship, career counselling, life

and educational paths of individuals and communities in various social and sociopolitical contexts. Taking into account that the studies are competence-based, the progress of students is in line with the personal study plan. This Plan is one of the main tools of the Finnish guidance system, which includes the initial competences of the student and it progress with the advice and monitoring of guidance tutors. Guidance and counselling are part of the structure of some studies. One example of that is the programme of Professional Teacher Education (Häme University of Applied Sciences), which has the module of Teaching, Guidance and Assessment Competence of 18 ECTS. Another example is found in Vocational Teacher Education (Haaga-Helia University of Applied Sciences) which includes: Guiding and counselling teacher (35 ECTS), The observation of teaching and counselling in different operational environments (5 ECTS) and Teaching, guidance and counselling in educational institutions and companies (20 ECTS).

Figure 2. Topics including in the study programmes analysed

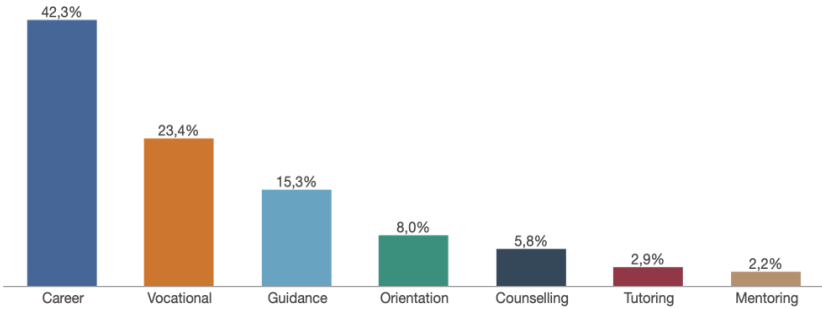


Figure 3. Clustering of the analysed codes



To sum up, the Figure 3 shows the clustering of the analysed codes. The guidance aspects in the analyzed programs are strongly related to the professional or vocational part, as well as the tutoring and mentoring. Aspects such as research, internationalisation or co-operation with other parties are also included. The career opportunities part is very limited and isolated from the others. Finally, guidance and counselling are closely linked to the structure of the studies and to their content and objectives.

*Table 1. List of study programmes analysed*

University data			Institution type	Programme degree				Subject			
NDegree title	Institution name	Location	UAS	University	Other	Bachelor	Master	Doctoral	Education al sciences & psycholog y	Leisure activities and youth work	Teaching and education
1 Master of Culture and Arts, Education Entrepreneurship	Oulu University of Applied Sciences	Oulu	x				x				x
2 Master's degree programme in Education Entrepreneurship	Oulu University of Applied Sciences	Oulu	x				x				x
3 Open UAS studies path, Bachelor of Health Care, Nursing, full-time studies	Lahti University of Applied Sciences, Faculty of Social and Health Care	Lahti	x			x			x		x
4 Bachelor of Humanities, Community Educator/Adventure and Outdoor Education	Humak University of Applied Sciences, Nurmijärvi campus	Nurmijärvi	x			x				x	x
5 Bachelor of Health Care, Nursing, full-time studies, Lahti	Lahti University of Applied Sciences, LAB University of Applied Sciences, Lahti	Lahti	x			x			x		x
Transfer Application, Bachelor of Health Care, Nursing, full-time studies	Lahti University of Applied Sciences, Faculty of Social and Health Care	Lahti	x			x					
6 Professional Teacher Education	JAMK University of Applied Sciences, School of Professional Teacher Education	Jyväskylä	x		x						x
7 Professional Teacher Education	Oulu University of Applied Sciences, School of Professional Teacher Education	Oulu	x		x						x
8 Professional Teacher Education	Häme University of Applied Sciences, School of Professional Teacher Education (HAMK)	Hämeenlinna	x		x						x

**Table 1.** List of study programmes analysed

University data			Institution type		Programme degree				Subject		
N Degree title	Institution name	Location	UAS	University	Other	Bachelor	Master	Doctoral	Education al sciences & psycholog y	Leisure activities and youth work	Teaching and education
9 Vocational Teacher Education	Haaga-Helia University of Applied Sciences, Haaga-Helia School of Vocational Teacher Education	Helsinki	x		x				x		x
10 Professional Teacher Education	Tampere University of Applied Sciences, School of Professional Teacher Education	Tampere	x		x				x		x
1 Teacher Education, Master of Arts (Education) (2 yrs)	Tampere University, Faculty of Education and Culture	Tampere		x			x		x		x
1 Game Studies, Master of Social Sciences (2 yrs)	Tampere University, Faculty of Information Technology and Communication Sciences	Tampere		x			x		x		
1 Master's Degree Programme in Development, Education and International Cooperation, Master of Social Sciences/Master of Arts (Education) (2 yrs)	University of Jyväskylä, Faculty of Humanities and Social Sciences	Jyväskylä		x			x		x		

## DISCUSSION/CONCLUSIONS

The study programs include a lot of information related to the professional guidance of the degree, a key aspect for students. Despite this, from the students it is emphasized that there is much to do in this area and that the career guidance should be reflected more in the teachers' actions. Demanding more actions related to the guidance and development of his career (Pereira, Martí, & Pascual, 2019). Also, as a performance of the university related to academic guidance, the tutorial and mentoring stand out. In this sense it is important to highlight that universities implement a system of personal study plans for each student with the objective of facilitating the planning of their studies and monitoring their progress, supporting the guidance and advice of students in their time at the university. Finally, although psychological counselling is part of the university mission (Zarei, Shaikhi, & Khajezadeh, 2010) and is also contemplated in the curricula, it is reflected to a lesser extent.

The results reflect that there is a main focus that includes programs in the development of competencies for individual professional guidance, in the development of competencies to work at the organizational and social level (Andreassen, Einarsdottir, Lerkkanen, Thomsen, & Wikstrand, 2019). The analysis is focused on Education programs, reflecting that the guidance is part of the study programs, especially within their objectives, content and structure. Some of them are focused on guidance and counselling in its three dimensions (academic, career and personal or psychological), mainly as a key training in the exercise of the profession of teacher.

## REFERENCES

- Andreassen, I. H., Einarsdottir, S., Lerkkanen, J., Thomsen, R., & Wikstrand, F. (2019). Diverse histories, common ground and a shared future: The education of career guidance and counselling professionals in the Nordic countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 19(3), 411-436.
- Finnish Education Evaluation Centre (2017). Audit manual for Higher Education Institutions 2018–2024. Finnish Education Evaluation Centre [internet]. Retrieved from [https://karvi.fi/app/uploads/2017/02/FINEEC\\_Audit\\_manual\\_for\\_higher\\_education\\_institutions\\_2018-2024\\_FINAL.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2017/02/FINEEC_Audit_manual_for_higher_education_institutions_2018-2024_FINAL.pdf)
- Finnish Education Evaluation Centre (2019). Evaluation of student transitions and smooth study paths [internet]. Retrieved from <https://karvi.fi/en/higher-education/thematic-and-system-evaluations/evaluation-of-student-transitions-and-smooth-study-paths/>
- Finnish National Agency for Education (2019). Study in Finland [internet]. Retrieved from <https://www.studyinfo.fi>
- Finnish National Agency for Education and Ministry of Education and Culture (2019). Studyinfo [internet]. Retrieved from <https://studyinfo.fi/wp2/en/>
- Määttä, M. (2019). Reforming youth transition support with the multi-agency approach? A case study of the Finnish one-stop guidance centres. *Sociologija*, LXX(2), 277-291.
- Ministry of Education and Culture (2011). National strategic objectives for lifelong guidance. Finland [internet]. Retrieved from <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75476/tr15.pdf?sequence=1>
- Moitus, S., & Vuorinen, R. (2003). Evaluation of guidance services in higher education in Finland. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3(3), 159-175.
- Pereira, M., Martís, R., & Pascual, J. (2019). Evaluation of career guidance and career education needs in six University Degrees on Education. Bases for the development of the Tutorial Action Plan. *Educación XXI*, 22(2), 309-334.
- Zarei, E., Shaikhi, A. A., & Khajehzadeh, H. (2010). A comparison of Effect of group counselling methods, behavioural, cognitive and cognitive- behavioural to reduce students Test anxiety in the University of Hormozgan. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, (5), 2256–2261.





## **CAPÍTULO 11**

### **RETOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN ESTUDIO DE GÉNERO Y MINORÍAS ÉTNICAS**

ROBERTO MORENO LÓPEZ  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

#### **INTRODUCCIÓN**

Una educación igualitaria, accesible y gratuita para todos contribuye, tal y como afirma Belenguer (2016), a la igualdad de oportunidades y al acceso a la ciudadanía plena. La educación constituye el eje central desde el que garantizar la participación en la sociedad de todas las personas y también el desarrollo de las comunidades. En la actualidad, las sociedades demandan cada vez mayores niveles educativos para que esta participación sea efectiva.

El informe Delors (1995), señalaba que uno de los cometidos principales de la educación en las sociedades globales había de ser, además del conocimiento en sí, el “pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social” (Delors, 1996, p.55). De la misma manera, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, indica que “Los niños que no completan al menos la educación obligatoria se enfrentan a altos riesgos de vivir en la pobreza y tienen pocas posibilidades de desarrollar habilidades de aprendizaje y alcanzar su pleno potencial” (UNESCO, 2010, p. 155). A partir de estas premisas, la European Union Agency for Fundamental Rights (2012) concluye que la educación recibida en la infancia y la juventud puede determinar las diferentes posibilidades de futuro y es uno de los pilares básicos para encontrar un empleo estable. Por todo ello, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño en su artículo 28 defiende el derecho a la educación como un derecho humano fundamental. En este sentido, cabe destacar que dicho artículo fue ratificado además por todos los Estados miembros de la Unión Europea en virtud del artículo 14 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Es necesario remarcar la importancia de este aspecto, ya que define la responsabilidad de los Estados miembro de la Unión Europea en garantizar la igualdad de oportunidades y el acceso a la educación, especialmente a la educación obligatoria. Si nos atenemos a los objetivos del Milenio (ONU), uno de los principales objetivos para abordar la desigualdad y promover la ciudadanía es la educación y la igualdad de oportunidades, junto a la inserción laboral y el acceso al poder como factores clave

para la eliminación de la pobreza, especialmente respecto de las mujeres y los colectivos más desfavorecidos (Caride, Gradaílle, y Caballo, 2015).

Si bien en España la educación obligatoria y universal está garantizada desde hace décadas y cobró un mayor impulso, así como un sentido más plural e inclusivo desde la restauración de la democracia, podemos considerar que la incorporación de la población gitana a la escuela es aún reciente (Fundación Secretariado Gitano [FSG], 2013), desigual y limitada a sus niveles básicos. Pese a ello, Toro, Álvarez, y Gamella (2017) señalan que la incorporación en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria obligatoria, junto al desarrollo del estado del bienestar y el acceso al servicio universal de salud, ayudas y pensiones, entre otros, ha generado una visible mejora en las condiciones de vida de la mayoría de las familias gitanas en nuestro país en los últimos decenios.

FSG (2013) señala también que dicha incorporación es fruto tanto de las políticas sociales y educativas desarrolladas en este periodo como de la implicación de los profesionales de la educación y los centros educativos, pero especialmente de la mayor concienciación por parte de las familias de la importancia de la educación para su propio bienestar. La centralidad de las familias gitanas y del rol que juegan en la promoción educativa de sus hijos e hijas se manifiesta en que la escolarización es cada vez mejor valorada por este colectivo como el medio más importante para la promoción social, el desarrollo personal y la apertura de posibilidades de futuro.

Sin embargo, la escolarización de la población gitana no ha sido, ni es, sencilla y armónica, ni está exenta tampoco de dificultades. Autores como Santos (2014), entre otros, han observado como las políticas educativas y las formas estandarizadas de escolarización perjudican directa o indirectamente al alumnado gitano. Una revisión a las leyes o programas educativos aprobadas en España a lo largo de los últimos decenios nos pueden dar una perspectiva más clara de este aspecto.

Según Laparra (2011), la configuración de las sociedades actuales demanda unos mayores índices de integración escolar y éxito educativo, convirtiéndose en uno de los objetivos prioritarios de las políticas educativas. Por lo tanto, el nivel educativo alcanzado se convierte en el eje central de las trayectorias vitales de los individuos. Sin embargo, es importante analizar si la necesidad de altos niveles de formación para el desarrollo personal y social de las personas en sus diferentes etapas vitales constituye también una cuestión percibida como relevante por los diferentes jóvenes y familias gitanas.

Para poder contrastar diversos datos sobre dicho tema, se ha revisado el estudio realizado en 2013 sobre la integración del alumnado gitano en secundaria. Dicho estudio se llevó a cabo con personas gitanas de nacionalidad española, de edades comprendidas entre los 13 y 25 años, que estaban cursando estudios de secundaria o que habían abandonado los estudios. Según FSG (2013). En cuanto a los jóvenes que

creían que la enseñanza era regular, mala o muy mala, los principales motivos expresados estaban relacionados con la falta de medios con más del 33%, la baja motivación del profesorado con casi un 21% y la propia falta de interés del alumnado con un 14%. Los jóvenes que dieron una importancia baja o muy baja a los estudios fueron solo del 4,8 %. En la dimensión referida al sexo y género, más del 89% opinaban que los estudios eran igual de importantes para los chicos que para las chicas. Desde las aportaciones de Laparra (2011) los jóvenes entrevistados (98,6%) consideraron que tener un buen nivel educativo reportaba beneficios a las personas, como conseguir un mejor trabajo, tener más conocimientos o estar más preparados para la vida.

Estos son algunos de los datos que aportó este estudio a partir de las opiniones y visiones de los jóvenes acerca de la educación en general, sobre la educación de los padres y madres hacia los hijos y sobre la cultura familiar. Como podemos ver en el siguiente ejemplo, el hogar y los valores familiares constituyen un factor determinante en las percepciones que manifestaban los jóvenes acerca de la educación básica: [esta] “forma como persona, se transmite en la familia con el ejemplo que reciben los más pequeños de las personas mayores, esa sabiduría” (Pastor, 2011). En la misma entrevista, el padre manifestó también una posición crítica respecto al sistema escolar al considerarla ajena a la propia cultura y orientada al grupo mayoritario. En este sentido, el estudio concluía que muchas familias gitanas vivenciaban la cultura escolar como una amenaza para la propia cultura de grupo o familiar, al chocar con su propio sistema de valores tradicionales y con la necesidad de defender los propios referentes culturales como fuente de seguridad y de estabilidad. Más del 61% de los chicos y más del 64% de las chicas han abandonado los estudios en algún momento a lo largo de su vida. En este sentido son las chicas desde los 10 hasta los 14 años, las que muestran mayores tasas de abandono en las edades más tempranas. Las edades a las que más se produce el abandono escolar son los 15 años (con casi un 18%). Otros porcentajes importantes de abandono se dan entre los 17 y los 19 años (13,8%). Como vemos, respecto de la población gitana más del 74% abandonan sus estudios durante la educación secundaria obligatoria (ESO).

Saso y Ferrando (2007) afirma que además de la escolarización de la población gitana hay que tener en cuenta el elemento que determina el éxito de dicha escolarización, el denominado fracaso escolar. El abandono y absentismo son dos indicadores que reflejan la mayor posibilidad de fracaso escolar.

Según el estudio realizado por la FSG (2013), las personas entrevistadas ofrecen información sobre aquellos motivos por los cuales deciden abandonar los estudios y sobre el grado de analfabetismo de sus padres y madres. Entre las principales razones por las que estas personas decidieron abandonar sus estudios se encuentran: la necesidad de ocuparse de sus hermanos y hermanas y el deseo de empezar a trabajar.

En este sentido es importante señalar que solo el 1,3% explica el abandono escolar por cuestiones económicas, por no disponer de recursos económicos suficientes para afrontar los gastos educativos.

## **MÉTODO**

### **Objetivos de la investigación**

Este proyecto pretende conocer las causas que se producen en el colectivo de niñas y adolescentes gitanas por las cuales se dificulta su acceso, mantenimiento y promoción en el sistema educativo a través de la visión y percepción que el propio colectivo y la visión del sistema educativo.

Objetivos específicos:

1. Conocer la visión y percepción de mujeres gitanas respecto a su inclusión y participación en el sistema educativo.
3. Conocer el nivel, las características, los espacios y la evolución de la participación social de las mujeres gitanas.
4. Indagar en las posibles causas subyacentes a la limitación de oportunidades sociales y educativas que sufren las mujeres gitanas especialmente durante la infancia.
5. Promover nuevas perspectivas de promoción social y educativa para las niñas gitanas.

## **METODOLOGÍA**

El tipo de diseño seleccionado para el estudio fue de carácter descriptivo-explicativo con la finalidad de describir y explicar las causas por las cuales la mujer gitana presenta mayores dificultades en el acceso, mantenimiento y promoción dentro del sistema educativo y su consecuente exclusión social. Este tipo de diseño nos permitía preparar el terreno para nuevos estudios e intervenciones con este colectivo, así como, determinar las causas de este fenómeno. Se llevó a cabo entre agosto y diciembre de 2019 y en enero de 2020 la terminación de la memoria.

### **Muestra**

La muestra (no probabilística) fue seleccionada a través del efecto bola de nieve de entre las mujeres de las familias gitanas de la provincia de Toledo, en un abanico de edades comprendidas entre la niñez la edad adulta. En este sentido, finalmente por las dificultades de acceso encontramos la mayor representación en mujeres en adultez temprana (18-40) y en segundo lugar en adultez media (40-65). El grueso de la muestra se sitúa en la adultez temprana.

### **Instrumentos**

Se utilizó una metodología mixta utilizando como instrumentos de recogida de datos cuantitativos una encuesta ad hoc. (perfiles sociodemográficos, familia, entorno social, educación, formación, mercado de trabajo, autopercepciones). Se recogieron 46 cuestionarios. Y de forma más precisa utilizando instrumentos cualitativos como entrevistas semiestructuradas (N 5) y grupos de discusión. Será de estos últimos de los que expongamos los principales resultados.

### **Procedimiento**

Se llevaron a cabo 3 grupos de discusión en las localidades de Toledo y Talavera de la Reina. Con una duración estimada de 1 hora y media aproximadamente, en dichos grupos participaron un total de 30 mujeres con edades comprendidas entre los 16 y 53 años concentrándose el mayor peso de edades en la franja de los 18 a los 32 años. La mayoría cuenta con un nivel educativo bajo o inexistente en cuanto al nivel de estudios finalizados, pocas habían desarrollado un trabajo remunerado y existían diferencias en cuanto a los ingresos con los que se sustentaban los hogares. Una característica fundamental que vertebra la mayoría de los discursos es que la mayoría tiene hijos e hijas siendo esta una de sus mayores responsabilidades y una cuestión que parece marcar sus tiempos, preferencias y vidas cotidianas. La mayoría han sido madres muy jóvenes y tienen varios hijos e hijas. Se realizó un análisis sistemático de los discursos con lo que se pretendía obtener y desentrañar la construcción de los discursos en torno a los objetivos de la investigación. Los grupos de discusión permitieron debatir varias líneas argumentales que respondían a las categorías que abarca la investigación habiendo configurado la guía para llevar a cabo los grupos a través de las siguientes categorías: autopercepción; educación; familia; entorno y participación social; ocio; formación y mercado de trabajo.

### **RESULTADOS**

En relación con las diferentes situaciones en las que se encuentran las mujeres gitanas si atendemos a la situación laboral y/o educativa podemos ver que la mayoría 39% se encuentran en situación de paro y sin estar recibiendo prestaciones económicas de ningún tipo. En segundo lugar, nos encontramos con 16% de mujeres que se encuentran estudiando (Tabla 1).

*Tabla 1. Situaciones en la que te encuentras*

	%
Solo trabajo	2.00
Principalmente trabajo y además estudio	5.00
Principalmente estudio y hago algún trabajo	2.00
Solo estudio	16.00
Estudio y además estoy buscando trabajo	1.00
Estoy buscando mi primer trabajo	7.00
Estoy en paro cobrando desempleo	17.00
Estoy en paro sin cobrar desempleo	39.00
Estoy en el paro cobrando prestación social	5.00
NS/NC	6.00

Fuente: Elaboración propia

Preguntadas sobre aspectos de su vida relacionados con la vida familiar y la visión personal de su situación conforme a una escala Likert donde 1 suponía nada de satisfecha y 4 muy satisfecha encontramos datos relevantes de satisfacción especialmente cuando hablamos de familia (3.86) y amigos (3.68) en ambos casos con una varianza pequeña. Por el contrario, nos encontramos con la situación económica (1.33) y los estudios (2.11) como variables con las que se encuentran menos satisfechas como podemos ver en la tabla 2.

En la tabla 3 nos referimos a situaciones en las que se han encontrado las mujeres gitanas a lo largo de su vida relacionadas con el sistema educativo y el mercado de trabajo a través de una escala Likert donde 1 representa no haber estado nunca en esa situación y 4 muchas veces. Los datos arrojan datos representativos en torno a faltar a clase (3.02) y los problemas económicos (2.68). Las situaciones menos representadas son problemas en el trabajo (1.00) y conflictos con amigos (1.17).

Acerca de las causas que pueden explicar el problema del desempleo dentro del colectivo específico de pueblo gitano y preguntando a través de una escala Likert donde 1 se refiere a dar una respuesta de grado muy importante y 4 nada importante sobre las la relación de las afirmaciones que presentamos en la tabla 5 respecto del trabajo podemos ver como existe gran consenso en desmentir una afirmación tal como “el trabajo esta hecho para los payos” (3.61) y “nosotros nos dedicamos a otros trabajos” (3.37) en los dos casos un pequeño grado de varianza. Por el contrario, las personas entrevistadas dan fuerza a las ideas “las empresas no quieren dar trabajo a personas gitanas” (1.74) y “la formación que recibimos en la escuela no es la adecuada para encontrar trabajo” (1.86), aunque esta ultima aparece con una gran diferencia de respuesta asociada a la varianza (Tabla 4).

Sobre la edad en la que las mujeres desarrollaron su primera experiencia de tipo laboral en cualquiera de sus formas encontramos la media en un 18.55 años y la mediana en el 16.50 años (Tabla 5).

Si preguntamos sobre la relación de los estudios desarrollados durante la etapa educativa con el trabajo que han podido realizar en los últimos años utilizando una escala Likert donde 1 es muy relacionado y 4 nada relacionado encontramos muy precisos en este sentido. Con un 3.66 de personas que indican sus respuestas en dirección que esta nada relacionado (Tabla 6).

En la tabla 7 presentamos los resultados sobre los factores que consideran que toman especial relevancia a la hora de influir determinantemente en que los y las jóvenes no finalicen sus estudios básicos (hasta los 17 años). Como podemos ver toma especial relevancia la responsabilidad individual de las personas que cursan estudios, por un lado, apareciendo con mayor relevancia para las entrevistadas la “poca responsabilidad con los estudios de los propios jóvenes” (14.90%), “la poca preocupación por el futuro” (12.55%) y “la motivación del joven” (11.16) y por otro a las cuestiones económicas que permiten desarrollar estudios básicos (14.40%).

Damos relevancia a los datos que ofrece en relación con el sistema educativo con “el fracaso escolar–no se entiende lo que se da en clase” (12.10%) y el apoyo o presión familiar con un 10.25%.

*Tabla 2. Aspectos de tu vida personal*

	Media	Varianza
Tu familia	3.86	0.12
Tus estudios	2.11	0.87
Tu trabajo	2.41	1.18
Tus amigos/as	3.68	0.22
Tu salud	3.15	0.78
Tu aspecto físico	3.41	0.74
La libertad que tienes en casa	3.17	1.10
Tu situación económica	1.33	0.35
El tiempo libre para ti misma	2.04	0.91
Tus relaciones de pareja	2.57	1.86
Tus actividades de ocio	2.55	1.15

Fuente: Elaboración propia

*Tabla 3. En qué medida te has encontrado en las siguientes situaciones*

	Media	Varianza
Faltar a clase	3.02	1.28
Bajar el rendimiento en los estudios	2.54	1.27
Faltar al trabajo	1.36	0.33
Problemas en el trabajo (despido, acoso, etc)	1.00	0.00
Conflictos familiares	1.70	0.82
Conflictos de pareja	1.85	1.26
Problemas económicos// pedir prestado	2.68	1.72
Conflicto con amigos (peleas, discusiones)	1.17	0.14
Problemas psicológicos (depresiones)	1.50	0.80
Problemas físicos o enfermedades	1.67	0.92

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 4.** Causas para poder explicar el problema del desempleo

	Media	Varianza
Las empresas no quieren dar trabajo a personas gitanas	1.74	0,98
La formación que recibimos en la escuela no es la adecuada para encontrar trabajo	1.86	1,52
Nosotros nos dedicamos a otros trabajos	3.37	0,77
El trabajo está hecho para los payos	3.61	0,83
Trabajo en lo mismo que trabajaban mis padres	3.00	1,52

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 5.** Edad primera experiencia laboral

	Media	Mediana
Edad de la primera experiencia laboral	18.55	16.50

**Tabla 6.** Relación de tus estudios con tu trabajo

	Media	Varianza
Consideras que tu trabajo estaba muy relacionado con tus estudios	3,66	3,36

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 7.** Factores que influyen en el abandono escolar

	%
El gobierno / estado	4.65
La familia	10.25
Recursos económicos familiares	14.40
Poca responsabilidad con los estudios de los propios jóvenes	14.90
Profesores y centros educativos	4.65
Motivación del joven	11.16
El fracaso escolar (no se entiende lo que se da en clase)	12.10
Relaciones con amigos durante la etapa educativa	6.98
Poca preocupación por el futuro	12.55
Poco apoyo de otros profesionales de educación	6.51
Algunos no valen para estudiar	0
La escuela no sirve para mucho	1.86
NS/ NC	0

Fuente: elaboración propia

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Cabe destacar que el 95,65% no finaliza los estudios obligatorios y el 4,35% termina la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Si analizamos estos datos en relación con el nivel de estudios que alcanzaron sus padres vemos como en las generaciones anteriores el 23,91% concluía los estudios obligatorios, frente a 65, 23% que no finalizó los estudios. Dato que puede ser explicado por el aumento de edad de la escolarización de los 14 a los 16 años con la entrada de la LOGSE (1990).

Si tomamos como referencia el último estudio publicado en España por la FSG (2013) respecto a la educación secundaria vemos como es en 2º de la ESO cuando más abandono escolar se produce en la población gitana. De ahí, que se explique la alta tasa



de abandono escolar sin finalizar la etapa obligatoria. Sin embargo, podemos observar una mejoría en los datos de escolarización respecto a las generaciones anteriores.

Cuando analizamos los factores que influyen en el abandono escolar destaca en primer lugar la poca responsabilidad de los propios jóvenes con un 14,40% muy seguida de los recursos económicos familiares y la poca preocupación por el futuro 12,55%. Y cuando preguntamos por las causas que explican el problema del desempleo reseñan que el trabajo está hecho para los payos y que ellos se dedican a otros trabajos. Dentro de estos factores la formación ocupa el penúltimo lugar.

Otro dato reseñable es que el 56% de las personas que responden el cuestionario se encuentran en situación de paro frente al 16% que se encuentra estudiando y al 9 % que trabaja (2% sólo trabaja, 5% trabaja y además estudia y 2% que estudia y realiza algún trabajo). Dichos datos dejan entrever un panorama laboral complejo para la mujer gitana. Cuando el grupo de mujeres es preguntado por los aspectos más satisfactorios de su vida es mayoritario el número de mujeres que colocan a la familia como el aspecto más satisfactorio de su vida personal, seguido de los amigos y su aspecto físico. Por el contrario, en los aspectos menos satisfactorios encontramos su situación económica, sus estudios y el tiempo libre para ellas mismas.

En cuanto a la relación con el sistema educativo la mayoría parte de una situación de baja formación y no finalización de los estudios obligatorios. La mayor parte de las mujeres participantes, apenas finalizaron la educación primaria. El tránsito de la primaria a la secundaria aparece como un importante hito en el que se produce la salida del sistema educativo por una gran parte de las niñas. La gran mayoría no llegan a asistir al Instituto y las que lo consiguen lo hacen con muy baja intensidad y sin finalizarlo.

Se observa claramente que la salida del sistema responde de forma mayoritaria a factores familiares, sociales y culturales y no a elementos personales por lo que hablar de abandono tiene muchas limitaciones en el significado de las transiciones. Los elementos que señalan como motivantes de la salida de la escuela tienen que ver con cuatro grandes categorías atravesados claramente por condicionantes sociales y de género: elementos relacionados con la asunción de responsabilidades de cuidado familiar, ya sea a hermanos y hermanas o a personas mayores o en situación de dependencia así como el encargo de tareas domésticas; por otro lado señalan que es el momento en el que se comprometen o “se piden” y esto suele conllevar una separación con el sistema, en otros casos “quedarse embarazadas”, en tercer lugar aparecen argumentos relacionados con la falta de satisfacción por los estudios, un grupo de mujeres hace explícito que no sentía ninguna atracción ni gusto por el estudio y por los contenidos y materias manifestando dificultades al respecto. Y en último lugar, la salida podría estar relacionada con una falta de adaptación entre el sistema y sus características culturales, falta de percepción de entendimiento e

integración con parte del profesorado o con el resto de alumnado aparecen como causas más residuales pero influyentes en la salida y/o abandono. Unido a estos elementos el argumento de que generalmente las familias, los progenitores no apoyaban la permanencia, pueden considerarse como los principales elementos con relación en ello.

En referencia a la formación y al abandono temprano del sistema educativo: Mayoritariamente, expresan una relación disruptiva entre el sistema familiar-comunitario de la población gitana y el sistema educativo. En el primero, la formación está vinculada a la consecución de logros auto referenciados al propio sistema, por ejemplo, vinculada al trabajo como fuente de ingresos para la familia o la educación de los hijos. No hay un vínculo entre la propia formación y el desarrollo de un proyecto de vida laboral o profesional propio (dentro o fuera del sistema de referencia). Por otro lado, no se establece una relación con la educación que tenga que ver con la propia satisfacción en la formación, el interés por un campo de estudio o actividad que pueda vehicular una actividad formativa o educativa más allá del sistema educativo obligatorio.

El sistema de organización de la comunidad y de la familia no establece lazos sociales con los sistemas sociales amplios y ello hace que la escuela, las entidades, etc., se perciban como algo ajeno a la vida y la actividad cotidiana (de hecho, es así, ya que, por parte de la sociedad mayoritaria, o de las políticas de inserción se refuerza también esta idea de la “utilidad” económica (el trabajo) como motivación para la educación). La pregunta estaría en cómo generar en las propias familias y en la comunidad expectativas altas para sus hijas e hijos. Estas no pueden generarse si se perciben las Instituciones sociales y educativas como ajenas a la propia experiencia comunitaria y cultural.

Respecto de la participación social y ocio y tiempo libre la mayoría tienen conocimiento de alguna asociación, en este caso mediada por la realización y captación para los grupos de discusión. Muchas participan en la iglesia evangelista, el culto evangélico marcando este como su principal elemento de participación social. Existen dificultades para identificar actividades propias de ocio y suelen equipararlas a tener tiempo libre sin ocupar para ellas mismas. No identifican muchas actividades de ocio que realicen, aunque algunas si detallan hacer deporte o quedar con grupos de amigas.

Percepción de discriminación: No se percibe la discriminación intragrupo por parte de las mujeres, sí respecto a la sociedad mayoritaria, especialmente vinculada al trabajo, siendo la escuela y el trabajo los dos principales, cuando no únicos, espacios de toma de contacto con la alteridad y la pluralidad social.

## REFERENCIAS

- Belenguer, A. A. (2016). Educación y población gitana. *Avances en Supervisión Educativa*, (25), 1-34.
- Caride, J. A., Gradaílle, R., y Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37(148), 04-11.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación-La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- European Union Agency for Fundamental Rights (2012). Carta de los Derechos Fundamentales de la UE [internet]. Recuperado de <https://fra.europa.eu/es/eu-charter/article/14-derecho-la-educacion>
- Fundación Secretariado Gitano (2013). El alumnado gitano en Secundaria. Un estudio comparado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Fundación Secretariado Gitano [FSG] (2013). Un estudio de la Fundación Secretariado Gitano alerta de que el derecho fundamental a la educación de la juventud gitana no está suficientemente garantizado [internet]. Recuperado de <https://www.gitanos.org/actualidad/archivo/102969.html>
- Laparra, M. (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, número 238, de 4 de octubre de 1990.
- Pastor, B. G. (2011). ¿Qué entienden las y los gitanos por educación?. *Cadernos de Educação*, (39), 61-82.
- Saso, C. E., y Ferrando, M. J. V. (2007). Brudila callí, las mujeres gitanas contra la exclusión: Superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas. *Flumen: Revista de la Escuela de Magisterio de Huesca*, (10), 45-74.
- Toro, I. P., Álvarez, A., y Gamella, J. F. (2017). Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 35-60.
- UNESCO (2010). *Education for all Global Monitoring Report 2010. Reaching the marginalized*. Paris, Francia: UNESCO.



## CAPÍTULO 12

### VALORACIÓN DE UN PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO (APS): ENSEÑAMOS MATEMÁTICAS Y APRENDEMOS DE PERSONAS DE LA TERCERA EDAD

ARIADNA GÓMEZESCOBAR  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

#### INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje-Servicio (ApS) está considerado, entre otros, como una metodología innovadora mediante la cual los aprendizajes se consolidan poniéndolos en práctica a la vez que se ofrece un servicio a la sociedad (Battle, Bosh, Palos, y Puig, 2007; Tapia, 2000, 2006; Uruñuela, 2015). En este caso, se aplica esta metodología en un aula de 6º curso de Educación Primaria. Los alumnos de Primaria realizan actividades de matemáticas en una residencia y centro de día de la tercera edad próxima al centro, de esta manera, cubren la necesidad de compañía de estos mayores a la vez que les ayudan al desarrollo de las competencias básicas, concretamente, la matemática. Al mismo tiempo, estos alumnos ponen en juego sus conocimientos, alcanzando el nivel más alto de aprendizaje, el enseñar a otros, según la pirámide del aprendizaje de Blair (2015); además, esta experiencia intergeneracional, contribuye al desarrollo de las competencias sociales y cívicas (CSC), promoviendo afectos entre niños y mayores. Este proyecto de ApS es impulsado como Trabajo de Fin de Grado de una alumna del Grado de Maestro en Educación Primaria que desarrolla su prácticum en un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de Menasalbas, una localidad de la provincia de Toledo. Para el diseño y desarrollo del proyecto se siguen las cinco fases que plantea Uruñuela (2015): (1) punto de partida, (2) motivar al grupo, (3) planificación, (4) realización del proyecto y (5) evaluación, celebración y mejora. Estas fases están detalladas en el capítulo de Gómezescobar y Plaza-Tabasco (2020).

#### Objetivos

El objetivo del presente estudio es evaluar globalmente el proyecto ApS con el fin de tener una imagen más precisa del proyecto y a través de esta, detectar y promover posibles mejoras. Tal como se recoge en el artículo de la rúbrica, Rubio, Puig, Martín, y Palos (2015) el propio proceso de aplicación de la rúbrica, así como la revisión conjunta de los resultados obtenidos, pueden ser un buen punto de partida para iniciar un proceso de evaluación interna, optimización e innovación de los proyectos

de aprendizaje servicio. Por ello la evaluación nos permitirá proceder con la continuidad del proyecto ampliado, mejorado y modificado ya que de dicha evaluación surgen los nuevos objetivos y procedimientos para desarrollar futuros proyectos de ApS en esta línea.

## **METODOLOGÍA**

### **Instrumentos**

Para evaluar el proyecto de ApS, se utiliza como instrumento la rúbrica de autoevaluación que proponen Rubio et al. (2015). Esta rúbrica consta de tres dimensiones globales que abordan aspectos: básicos, pedagógicos y organizativos. Estas 3 dimensiones se desglosan en 12 dinamismos que se puntúan en cuatro niveles de manera ascendente (ver tablas 1, 2, y 3).

### **Procedimiento**

En la evaluación del proyecto intervienen las personas que diseñan y ejecutan dicho proyecto, en un principio se pensó que también interviniera el alumnado y los receptores del servicio, pero estos colectivos no habían sido partícipes de todo el proceso (detección de la necesidad, contacto con las instituciones, gestión de la evaluación, etc.). Por tanto, el proyecto es evaluado por un total de cinco personas: la alumna de grado responsable de dinamizar el proyecto, la profesora universitaria tutora de la alumna, el director del centro escolar, el tutor del curso que realiza el ApS y la terapeuta ocupacional de la residencia y centro de día.

Cada persona puntúa todos los ítems de la rúbrica, pero al encontrar resultados demasiado dispares, se decide tener una reunión y elegir las puntuaciones por unanimidad mediante debate.

## **RESULTADOS**

### **Evaluación del proyecto**

En la tabla 1 se presentan los dinamismos de la dimensión básica. Encontramos que las “necesidades” son “presentadas”, ya que los participantes no deciden las necesidades sobre las que quieren actuar, sino que es el maestro el que propone la necesidad sobre la que el grupo va a dar el servicio, en este caso se decide actuar en una residencia de personas de la tercera edad para hacerles compañía y a la vez, ayudarles a la adquisición de las competencias básicas, en este caso, concretamente, se trabaja la competencia matemática.

Consideramos que el “servicio” no es puntual, sino “continuado”, ya que tiene una duración aproximada de dos meses en los que se desarrollan tareas de exigencia e implicación moderadas. El “sentido del servicio” que se presta está categorizado como “cívico” debido a que los participantes, en este caso, los alumnos de Educación

Primaria son conscientes del servicio que están prestando a la comunidad; este servicio, da respuesta a una necesidad de la comunidad, el acompañamiento de mayores y el refuerzo de su competencia matemática.

Por último, dentro de la dimensión básica, encontramos el dinamismo “aprendizaje”. Consideramos este como “planificado”, ya que los aprendizajes se programan de acuerdo con el currículo (Decreto 54/2014; Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa [LOMCE], 2013) y persiguen la adquisición de competencias por parte del alumnado, en este caso se hace hincapié sobre la competencias sociales y cívicas (CSC).

*Tabla 7. Dinamismos de la dimensión básica*

Dimensión Básica	I	II	III	IV
Necesidades	Ignoradas	<b>Presentadas</b>	Decididas	Descubiertas
Servicio	Simple	<b>Continuado</b>	Complejo	Creativo
Sentido del servicio	Tangencial	Necesario	<b>Cívico</b>	Transformador
Aprendizaje	Espontáneo	<b>Planificado</b>	Útil	Innovador

Siguiendo con la dimensión pedagógica (Tabla 2), encontramos que la “participación” es “cerrada”, ya que los alumnos de Primaria se limitan a realizar con los mayores las actividades que previamente han diseñado el tutor y la alumna de grado, por lo general, los alumnos de Primaria no introducen modificaciones en la propuesta inicial. El “trabajo en grupo” que desarrollan los alumnos está considerado como “indeterminado”. El foco de esta experiencia está situado sobre la relación que establecen los alumnos con los mayores, por eso, en el diseño del proyecto, se prefirió quitar el peso a la planificación de las actividades y centrar la atención sobre la interacción entre niños y mayores.

La “reflexión” que se produce durante la ejecución del proyecto es “continua”, debido a que en la metodología ApS la reflexión juega un papel muy importante (Jacoby, 1996), en la planificación del proyecto se establecen y cumplen varios momentos dedicados a la reflexión. Después de cada intervención en la residencia y centro de día se comunica tanto a la terapeuta, como al equipo directivo del centro cómo ha ido la sesión y qué aspectos se deberían tener en cuenta de cara al siguiente encuentro entre niños y mayores.

Así mismo, al llegar al aula, el tutor anima al alumnado a compartir experiencias sobre el desarrollo de la sesión de ApS. El “reconocimiento” que se produce durante el desarrollo del proyecto es “intencionado”, el tutor refuerza positivamente las acciones del alumnado; este refuerzo también se produce de los mayores a los niños, agradeciéndoles continuamente sus visitas y sus enseñanzas de matemáticas. Finalmente, se produce un momento de celebración de las acciones de ApS en el que cada alumno obsequia a cada persona de la tercera edad una tarjeta de papiroflexia

que previamente habían construido en clase de matemáticas mientras trabajaban conceptos geométricos.

Por último, dentro de la dimensión pedagógica, la “evaluación” se considera “informal”, debido a que, al deberse prácticamente a una experiencia piloto, no se establece un plan de evaluación. Sin embargo, tanto el tutor, como la alumna de grado, comunican de manera espontánea al alumnado sus valoraciones.

En Gómezescobar y Plaza-Tabasco (2020) se presenta una autoevaluación tanto del alumnado como de las personas mayores a las que se le presta el servicio, pero ninguna de las dos evaluaciones está relacionada con contenidos curriculares.

*Tabla 8. Dinamismos de la dimensión pedagógica*

Dimensión Pedagógica	I	II	III	IV
Participación	<b>Cerrada</b>	Delimitada	Compartida	Liderada
Trabajo en grupo	<b>Indeterminado</b>	Colaborativo	Cooperativo	Expansivo
Reflexión	Difusa	Puntual	<b>Continua</b>	Productiva
Reconocimiento	Casual	<b>Intencionado</b>	Recíproco	Público
Evaluación	<b>Informal</b>	Intuitiva	Competencial	Conjunta

La última dimensión evaluada es la dimensión organizativa (Tabla 3). En ella, el dinamismo “partenariado” está evaluado como “pactado”, ya que tanto el personal vinculado al centro, en este caso, equipo directivo, tutor, alumna universitaria y profesora universitaria; como el personal vinculado a la residencia, en este caso, la terapeuta ocupacional; participan activamente en el diseño de las actividades que se van a llevar a cabo en las sesiones de ApS.

Primero, la alumna de grado diseña las actividades, la profesora universitaria y el tutor comprueban que estas actividades son adecuadas para que los alumnos de Primaria trabajen la competencia matemática con las personas mayores y, por último, la terapeuta ocupacional da el visto bueno a las actividades, proponiendo en algunos casos variantes o mejoras. La comunicación entre las instituciones para el diseño de las actividades ApS es muy buena, sin embargo, se considera que el partenariado no llega a estar integrado, ya que el foco del diseño e impulso del proyecto ApS reside en el centro escolar.

Tanto la “consolidación de centros” como la de “entidades” es “aceptada”, ya que, en el primer caso, a pesar de que la iniciativa del proyecto ApS parte de un aula, tiene el reconocimiento del equipo directivo del centro y el respaldo de algunos maestros que colaboran aportando material para las actividades.

Sin embargo, las actividades de ApS no están presentes en más de un nivel educativo y vinculado a distintas materias. Precisamente, esto se propone como mejora del proyecto para el curso siguiente.



Con respecto a la entidad, en este caso, la residencia y centro de día, cuenta con el reconocimiento de la dirección del mismo, quien valora la función educadora de las acciones ApS.

*Tabla 9. Dinamismos de la dimensión organizativa*

Dimensión Organizativa	I	II	III	IV
Partenariado	Unilateral	Dirigido	<b>Pactado</b>	Integrado
Consolidación Centros	Incipiente	<b>Aceptada</b>	Integrada	Identitaria
Consolidación Entidades	Incipiente	<b>Aceptada</b>	Integrada	Identitaria

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

### Mejoras

Fruto de la evaluación global del proyecto se detectan una serie de mejoras para poder alcanzar un nivel superior en algunos de los dinamismos que plantea la mencionada evaluación. Estas mejoras se proponen a continuación.

Ya que tanto el tutor, la dirección del centro y varios maestros conocen el funcionamiento de esta metodología, se propone hacer partícipe al alumnado de la detección de necesidades sobre las que se quiere actuar. Por ejemplo, extender el proyecto no solo a la residencia, sino al Centro de Atención a la Infancia (CAI) próximo al centro o al Instituto de la Mujer de la localidad. De esta manera, las “necesidades” pasarían de estar presentadas por el maestro a ser decididas por el alumnado.

Respecto a la dimensión pedagógica, el hecho de plantear que el alumnado de Educación Primaria sea partícipe de todo el desarrollo del proyecto y, concretamente, de las actividades que se llevan a cabo, haría que en el dinamismo “participación” ascienda de ser cerrada a delimitada o incluso compartida, en el caso de que los alumnos y alumnas realicen aportaciones puntuales o compartan con los maestros responsabilidades en el diseño, respectivamente. Consecuencia también de fomentar la participación del alumnado en el diseño del proyecto sería que el dinamismo “trabajo en grupo”, actualmente considerado como indeterminado, pasaría a ser colaborativo o cooperativo, en la medida que el alumnado una tareas autónomas e independientes o el proceso de trabajo alcance un nivel de interdependencia entre los participantes en el proyecto.

En cuanto al dinamismo “reconocimiento”, pensamos que este incluso puede alcanzar el cuarto nivel, público, si el proyecto se pone en conocimiento del ayuntamiento del municipio y este se encarga de agradecer y difundir su valor cívico, por ejemplo, otorgando una placa de reconocimiento al proyecto en algún evento de carácter público.

Para terminar con la dimensión pedagógica, para que el dinamismo “evaluación” alcanzase el nivel de intuitivo, valdría con establecer unos objetivos concretos de aprendizaje de los alumnos y comprobar si se alcanzan. Respecto a la última

dimensión, la organizativa, pensamos que sería posible aumentar el nivel de los dinamismos “consolidación de centros” y de “entidades”, en ambos a integrada. La intención para el curso siguiente es que este proyecto de ApS pase de ser una propuesta de aula a una propuesta prácticamente de centro e integrarlo no solo en la materia de matemáticas, sino en otras materias. Con respecto a la residencia y centro de día, podría incluir estas experiencias de ApS en su programa de actividades.

### **Conclusiones**

En este trabajo se evalúa un proyecto de ApS en el que alumnado de 6º de Primaria realiza actividades de matemáticas con personas de la tercera edad. Esta evaluación permite detectar fortalezas del proyecto e incorporar mejoras, lo que va a hacer aumentar más la potencialidad que tiene la metodología ApS. Se destacan como fortalezas del proyecto: el sentido del servicio, la reflexión y el partenariado.

En el proyecto se cuida que los alumnos participantes sean conscientes del servicio que prestan a la comunidad y que reflexionen sobre ello globalmente y también sobre sus acciones puntuales. Así mismo, también se cuida la participación activa de las instituciones en la planificación de las sesiones que se llevan a cabo en la residencia y centro de día.

Las carencias recogidas en lo que se refiere a participación, el trabajo en grupo y la evaluación se convierten en los nuevos objetivos del siguiente proyecto ApS. Potenciar la participación del alumnado y repartir responsabilidades a la hora de organizar y planificar el proyecto desde los inicios permitirá aumentar la implicación y la autonomía de dicho alumnado fomentando la capacidad emprendedora.

El trabajo en grupo que aparece como indeterminado cobrará valor en el momento en que el alumnado gane en autonomía y capacidad de organización del propio proyecto, donde, de forma cooperativa puedan repartirse tareas de organización y desarrollo de proyecto, repartiendo las tareas por grupos o las áreas o cursos implicados. Los alumnos implicados en esta experiencia piloto podrían ser los coordinadores de los grupos de trabajo de posibles nuevas experiencias.

Respecto a las mejoras en la evaluación, una vez realizada la experiencia piloto se pone de manifiesto la necesidad de que dicha evaluación sea más formal y recoja los valores curriculares de ambos ámbitos, el de la Educación Primaria, así como parte de los objetivos que la residencia de la tercera edad tengan recogidos para mejorar, potenciar o paliar la competencia social, autónoma y de desarrollo personal de sus mayores. El conocimiento de estos objetivos de la residencia, o de las características de su identidad podrían ser punto de partida para elaborar nuevos proyectos.

Todos estos aspectos a mejorar, así como las posibles propuestas que se detallan consiguen la mejora, ampliación y enriquecimiento del proyecto pudiendo alcanzar mayor interés social y local dentro de la población y por tanto mayor reconocimiento.

Dicho reconocimiento podrá sentar las bases de acuerdos e intereses compartidos entre las personas implicadas promoviendo no solo el ApS sino una mejora social que implica compromiso, responsabilidad autonomía e interés. La evaluación por tanto aparece como motor de cambio y mejora, debiendo ser activa, compartida y siempre mejorable.

## REFERENCIAS

Battle, R., Bosh, C., Palos, J., y Puig, J. M. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro/Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Blair, C. (2015). *The Learning Pyramid*. Alexandria, EEUU: Institute for Applied Behavioral Sciences.

Decreto 54/2014, de 10 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, número 132, de 10 de julio de 2014.

Gómezescobar, A., y Plaza-Tabasco, J. (2020). Aprendizaje-servicio en Matemáticas: una experiencia entre alumnos de Educación Primaria y personas de la tercera edad. En M. C. Pérez-Fuentes (Ed.), *Innovación docente e investigación en Educación y Ciencias Sociales*, (pp. 1269-1275). Madrid: Dykinson.

Jacoby, B. (1996). *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. San Francisco, CA, EEUU: Jossey-Bass Publishers.

Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, número 295, de 10 de diciembre de 2013.

Rubio, L., Puig, J. M., Martín, X., y Palos, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 111-126.

Tapia, M. N. (2000). *Solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Ciudad Nueva.

Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos*. Buenos Aires, Argentina: Programa Nacional Educación Solidaria.

Uruñuela, P. (2015) Aprender cambiando el mundo. Una guía práctica para el Aprendizaje-Servicio (ApS) [internet]. Recuperado de: <https://www.miteco.gob.es/ca/ceneam/recursos/materiales/aprender-cambiando-mundo.aspx>



## CAPÍTULO 13

### DIRECTORES QUE LIDERAN CON ÉXITO EN CONTEXTOS DESAFIANTES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA

CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ\*, MARTA MEDINA GARCÍA\*\*,  
CRISTINA CRUZ-GONZÁLEZ\*\*, Y LINA HIGUERAS-RODRÍGUEZ\*\*

*\*Universidad de Granada; \*\*Universidad de Almería*

#### INTRODUCCIÓN

Numerosas investigaciones afirman que el liderazgo escolar puede influir en la mejora educativa y fomentar escuelas inclusivas (Robinson, Hohepa, y Lloyd, 2007; Walker y Hallinger, 2015; Zheng, Yin, y Li, 2018).

La lente se enfoca en el liderazgo exitoso llevado a cabo por los directores escolares, pues estos tienen posiciones claves y estratégicas que les permite llegar a toda la comunidad educativa. Este liderazgo ejercido de forma exitosa se hace más necesario, si cabe, en contextos de especial dificultad, en el que la escuela junto a sus alumnos se encuentra en situaciones de vulnerabilidad.

De este modo es necesario conocer experiencias particulares y contextualmente diferenciadas para construir una panorámica general de cómo se ha de liderar para conseguir mejorar el rendimiento educativo de los centros escolares.

A pesar de esta necesidad, de explorar las formas exitosas de liderazgo, son pocos los estudios dedicados a su análisis, por ello surge la necesidad de indagar en los estudios dirigidos a este campo de estudio.

Por ello, a través de una revisión sistemática de la literatura, se analizan todos los artículos indexados en revistas de impacto en la base de datos Web of Science.

#### Objetivos

El objetivo de este estudio es realizar una síntesis cualitativa de los puntos principales que se recogen en los artículos científicos sobre directores que ejercen un liderazgo exitoso en contextos desafiantes.

Con la intención de ofrecer una panorámica de la producción científica sobre el liderazgo exitoso. A partir del objetivo de investigación planteado, se formulan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles es la evolución temporal y los contextos de investigación de los artículos que tratan sobre los directores que lideran con éxito escuelas desfavorecidas?
- ¿Cuáles son los propósitos de investigación de los estudios analizados?

- ¿Qué metodología es utilizada por los estudios incluidos en la RSL?
- ¿Cuáles son las temáticas emergentes de nuestro análisis temático?
- ¿Qué implicaciones para la práctica profesional pueden extraerse?

En los apartados siguientes, se presenta el método de investigación utilizado, los resultados que responden a las preguntas de investigación planteadas y finalmente, unas conclusiones finales e implicaciones para la práctica profesional.

## **METODOLOGÍA**

El presente trabajo muestra una revisión sistemática de la literatura, junto con un mapeo bibliográfico (Hallinger, 2013), lo que nos permitió obtener una panorámica general de las características de los estudios que tratan sobre el estudio de directores que lideran con éxito en contextos desafiantes.

Mediante esta metodología exploratoria, fue posible identificar, por un lado, la evolución temporal, contextos y diseños de investigación. Y por otro, las temáticas emergentes ofreciéndonos una panorámica general de la producción científica sobre liderazgo escolar exitoso en contextos de reto.

### **Estrategia de búsqueda, criterios de inclusión y análisis de información**

Para iniciar la búsqueda de documentos, se tuvieron en cuenta una serie de palabras clave, en su versión inglesa, extraídas del tesoro de ERIC, que describiesen a la perfección la intención de la búsqueda y la temática objeto de estudio.

Los descriptores finalmente utilizados fueron: liderazgo exitoso (successful leadership) y director (principal o headteacher).

Una vez seleccionados los descriptores, se procedió a la búsqueda de documentos en la base de datos Web Of Science (WOS), tras la formulación de una ecuación de búsqueda utilizando operadores booleanos para ganar precisión y rigurosidad.

*Tabla 1. Ecuación de búsqueda*

Base de datos	Ecuación de búsqueda
WOS	TS=((("successful leadership") AND (Principal OR "headteacher")))

Tras la aplicación de la ecuación de búsqueda en la base de datos WOS, se aplicaron una serie de criterios de inclusión y exclusión.

Unos fueron los propios de las bases de datos y otros fueron aplicados tras la lectura exhaustiva de los artículos. A continuación, se muestran todos los criterios de inclusión implantados.

Los artículos que no cumplieron escrupulosamente los criterios exigidos, fueron eliminados para su posterior análisis.

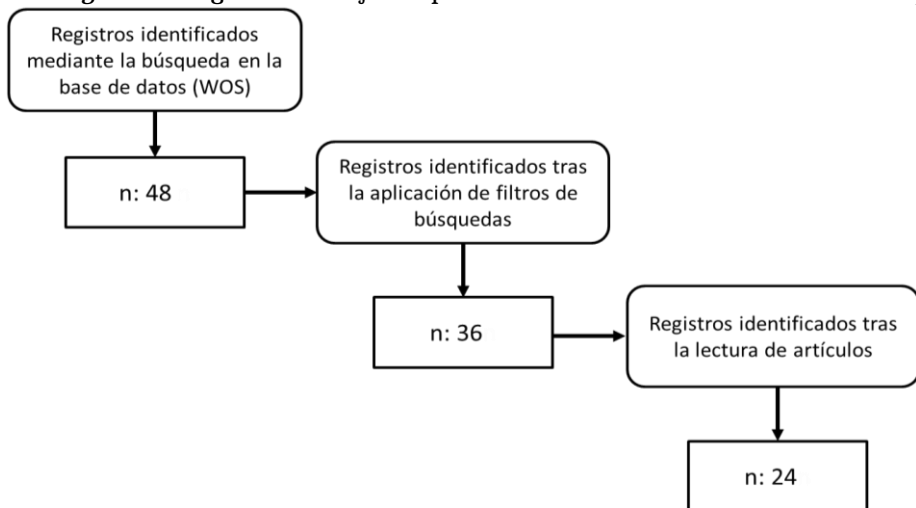
Tras la aplicación de estos criterios, un total de 24 artículos fueron seleccionados para su análisis.

El diagrama de flujo, que se muestra a continuación, informa del proceso de exclusión de documentos.

*Tabla 2. Criterios de inclusión*

Criterios de inclusión
Estudios centrados en directores que lideran con éxito en contextos desafiantes
Estudios pertenecientes al formato de artículo
Estudios incluido en la colección principal de <i>Web of Science</i>
Estudios adecuados al dominio de investigación <i>Social Sciences</i>
Estudios correspondientes a el área de investigación <i>Education Educational Research</i>

*Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección de documentos*



Finalmente, los artículos seleccionados fueron analizados y categorizados hasta saturar información. Este proceso fue apoyado por un software de análisis cualitativo (Nvivo).

## RESULTADOS

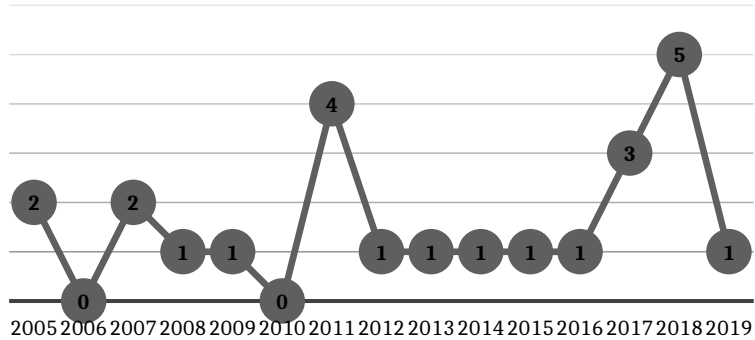
En la presente sección, se muestran los resultados obtenidos que responden a las preguntas de investigación. Primariamente, se realiza un mapeo bibliográfico de los 30 artículos seleccionados en el que se incluye la evolución temporal, los contextos y diseños de investigación. En segundo lugar, se reflejan los resultados obtenidos del análisis temático y los tópicos predominantes de los estudios incluidos.

### **Evolución temporal, contextos y diseños de investigación**

Hace más de una década de la aparición de los primeros artículos de investigación indexado en la base de datos WOS sobre directivos escolares que lideran con éxito escuelas desfavorecidas y en riesgo de exclusión. Se puede observar en el

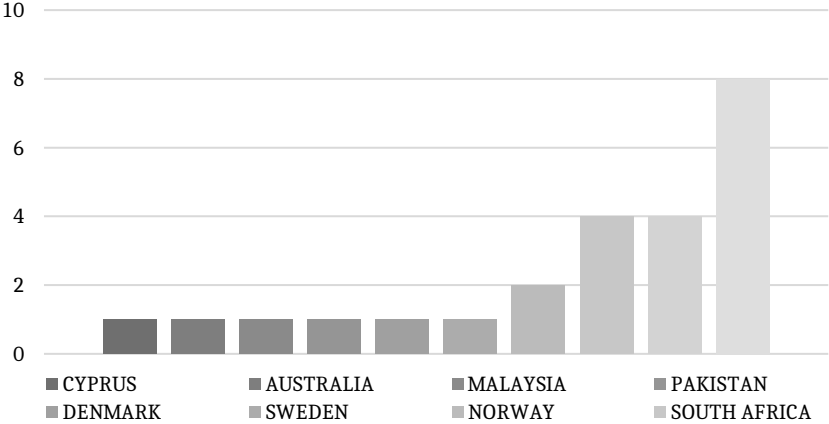
gráfico el interés continuo hacia este tipo de investigación. Esto se hace evidente al observar el crecimiento estable e irregular de las investigaciones. Existen dos años clave de incremento de los estudios en este campo de estudio, 2018 seguido por 2011.

Figura 2. Evolución temporal de los artículos analizados



Del mismo modo se analizó los contextos de investigación en los que hubo más incidencia e interés hacia el tópico analizado. De este modo, un total de 7 países fueron identificados con al menos dos artículos. Existiendo otros contextos como Canada, cuya incidencia no supera en 1. De los siete países que se muestran en la tabla, Estados Unidos es el que presenta más incidencia, pero como se puede apreciar España le sigue de cerca.

Figura 3. Contexto de investigación de los estudios analizados



Finalmente, se estudian los diseños de investigación utilizados en cada uno de los estudios analizados, incluyendo los propósitos de los estudios y los métodos de investigación. Como se refleja en la tabla 3, todos los documentos analizados presentan una metodología cualitativa de estudio de caso a excepción de dos artículos



que se sirven de métodos mixtos con cuestionarios. De este modo, queda clara la importancia de utilizar métodos cualitativos y narrativos para indagar en el liderazgo exitoso de directores escolares en contextos desafiantes.

**Tabla 3. Diseños de investigación: propósitos y métodos**

Autor	Año	Propósito	Método
Bhengu y Myende	2016	Explorar la perspectiva de los directores sobre su liderazgo para hacer frente y adaptarse al cambio de políticas dentro de contextos escolares privados y rurales	Investigación interpretativa y cualitativa. Estudio de caso de 5 directores, también se incluyó a jefes de departamento, maestros y padres.
Crum y Sherman	2008	Descubrir los temas comunes del liderazgo escolar y las prácticas de instrucción de los directores de escuelas secundarias en escuelas exitosas en Virginia.	Estudio exploratorio inductivo
FitzGerald y Quiñones	2019	Examinar el papel del director en el camino hacia asociaciones auténticas con familias y organizaciones comunitarias.	Estudio de caso de una escuela comunitaria en Pensilvania
Garza, Murakami-Ramallo y Merchant	2011	Observar el liderazgo exitoso y las estrategias de la directora tanto en su escuela anterior como en la actual, y cómo aplicó algunas de las mismas prácticas en la nueva escuela para establecer un campus ejemplar.	Estudio de caso Una directora
Hernández-Castilla, Murillo, y Hidalgo	2017	Conocer las características tanto personales como profesionales de los líderes escolares exitosos.	Investigación cualitativa de cuatro estudios de caso realizados en Madrid (España). Entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, cuestionarios y observaciones. (Proyecto ISPP)
Jacobson, Brooks, Giles, Johnson, y Ylimaki	2007	Examinar las creencias y prácticas de tres directores cuyo mandato en sus escuelas primarias urbanas de alta pobreza experimentaron un mejor rendimiento estudiantil	Estudio de caso múltiple. 1º. Análisis de datos de 2º Protocolo de entrevista multiperspectiva para triangular las percepciones de los administradores, maestros, miembros del personal de apoyo, padres y estudiantes
Jacobson, Day, Leithwood, Jacobson, Johnson, Ylimaki, y Giles	2005	Examinar siete escuelas desafiantes en los EE. UU. y las prácticas empleadas por sus directores que alcanzaron medidas de éxito en términos de rendimiento estudiantil.	Estudio de caso 2 directores escolares
Klar y Brewer	2013	Examinar las formas en que los directores en tres escuelas intermedias de altas necesidades promulgaron prácticas de liderazgo centrales en concierto con sus contextos inmediatos para institucionalizar reformas escolares integrales y apoyar el aprendizaje de los estudiantes.	Estudio de caso, tres escuelas Entrevistas con directores, personal docente y no docente, y padres. (Proyecto ISPP)
Martínez-Valdivia, García-Martínez e Higuera-Rodríguez	2018	Conocer las prácticas exitosas de liderazgo para la mejora de los resultados académicos	El estudio de caso. Entrevistas y la revisión de documentos.
Mbokazi	2015	Argumentar que el éxito de las escuelas en las comunidades de los pueblos desfavorecidos está conformado por una interacción de cuatro dimensiones: estrategia, regulación, pedagogía y compensación.	Estudio de caso. Entrevistas, discusiones informales y grupos focales. Los participantes incluyeron directores, otros miembros de los equipos de gestión de la escuela, maestros y padres.

**Tabla 3. Diseños de investigación: propósitos y métodos (continuación)**

Autor	Año	Propósito	Método
Møller et al.	2007	Identificar las cualidades y las características de una práctica exitosa de liderazgo dentro del sistema escolar noruego de primaria y secundaria	Estudio de caso de sitios múltiples. Observación en doce escuelas seleccionadas.
Møller et al.	2005	Identificar lo que cuenta como liderazgo escolar exitoso dentro de un contexto noruego.	Métodos de estudio de caso de sitios múltiples
Moos y Johansson	2009	Sintetizar los hallazgos de los estudios de seguimiento de directores escolares exitosos en seis países: Australia, Dinamarca, Inglaterra, Noruega, Suecia y los Estados Unidos.	Clasificación de datos según las expectativas de las partes interesadas, el concepto y la práctica del liderazgo y la sostenibilidad del liderazgo.
Moos, Krejsler, Kofod, y Jensen	2007	Conceptualizar e investigar el significado de una dirección escolar exitosa dentro del contexto de las escuelas integrales danesas.	Estudios de caso de ocho escuelas danesas con un análisis más detallado de dos escuelas.
Moral, Martín-Romera, Martínez-Valdivia, y Marta Olmo-Extremera	2017	Realizar un estudio comparativo del tipo de liderazgo para el aprendizaje en cuatro escuelas secundarias en contextos desfavorecidos.	Protocolos de recopilación de datos del ISSPP y utilizando un sistema de categorías especialmente diseñado para analizar el liderazgo para el aprendizaje realizado por los cuatro directores.
Moral, García-Garnica, y Martínez-Valdivia	2018	Analizar los factores de éxito de dos directores de escuela secundaria españoles que trabajan en la línea de la justicia social en contextos desafiantes	Estudio de caso (Proyecto ISSPP)
Myende, Samuel, y Pillay	2018	Examinar las prácticas de liderazgo exitosas de los directores rurales novatos en gestión financiera	Estudio de caso cualitativo de éxito de 5 directores novatos en un entorno rural. Entrevistas y documentos producidos dentro del entorno.
Noman, Awang, y Shaik	2018	Identificar las prácticas de liderazgo basadas en el contexto de los líderes escolares exitosos y deliberar sobre cómo estas prácticas se implementan dentro de sus propios contextos únicos	Estudio de caso en profundidad en una escuela exitosa en el norte de Malasia utilizando una combinación de métodos de estudio de caso y teoría fundamentada (Proyecto ISSPP)
Pashiardis y Savvides	2011	Demostrar cómo los directores de las escuelas combinan los aspectos educativos y empresariales del liderazgo en su esfuerzo por desarrollar la capacidad de aprendizaje de los estudiantes en escuelas rurales de Chipre.	Estudio de casos de directores de escuela exitosos en escuelas primarias rurales en Chipre. Protocolo de entrevista semiestructurada (Proyecto ISSPP)
Pashiardis, Savvides, Lytra, y Angelidou	2011	Identificar las cualidades personales y las competencias profesionales genéricas para líderes escolares efectivos y contribuir a la comparación del liderazgo efectivo en diversos contextos culturales rurales.	Estudio de casos de 5 directores de escuela exitosos en escuelas primarias rurales en Chipre. Protocolo de entrevista semiestructurada (Proyecto ISSPP)
Salfi	2011	Identificar las prácticas exitosas de liderazgo de los directores para la mejora escolar en el nivel secundario en Pakistán.	Estudio descriptivo. Muestra de 351 maestros de escuela secundaria, 702 maestros de primaria y secundaria que trabajan en las escuelas secundarias gubernamentales. Métodos mixtos: revisión de literatura, documentos que indican los logros escolares, cuestionarios y entrevistas semiestructuradas en profundidad incluidos los directores, maestros, padres y estudiantes

**Tabla 3. Diseños de investigación: propósitos y métodos (continuación)**

Autor	Año	Propósito	Método
Steyn y Heystek	2018	Explorar cómo el liderazgo de una escuela primaria sudafricana logró un cambio en la escuela bajo el liderazgo de un director en un contexto escolar desafiante.	Estudio de caso
Klar y Brewer	2014	Identificar cómo se adaptaron las prácticas y creencias particulares de liderazgo para aumentar el rendimiento estudiantil en una escuela rural de alta pobreza en el sureste de los Estados Unidos.	Estudio de caso de perspectivas múltiples. Protocolos de entrevista, cuestionarios y marcos de análisis. (Proyecto ISPP)
Ylimaki, Bennett, Fan, y Villaseñor	2012	Examinar cómo los directores del sur de Arizona conceptualizan y promulgan un liderazgo exitoso en las escuelas fronterizas con una demografía cambiante y altos porcentajes de poblaciones colonizadas	Estudio de caso (Proyecto ISPP)

### **Análisis temático**

En la presente sección se recogen las temáticas emergentes extraídas del análisis de los artículos incluidos en nuestra RSL.

Como muestran nuestros hallazgos, los directivos escolares analizados en cada uno de los estudios, establecieron una serie de prácticas profesionales exitosas que se tradujeron en la mejora de los resultados escolares en todos los niveles educativos (Klar y Brewer, 2013). A continuación, se recogen todas las prácticas de liderazgo exitoso recogidas en los documentos.

### **Prácticas de liderazgo exitosas implantadas por directores en contextos desfavorecidos**

a) Entornos seguros de enseñanza-aprendizaje. Como indica Jacobson et al. (2007), o Martínez-Valdivia et al. (2011), los directores al enfrentarse a contextos de dificultad, respondieron a los desafíos estableciendo entornos seguros y enriquecedores para alumnos y el resto de la comunidad educativa. Desarrollaron entornos favorables de paz para el desarrollo de un buen desempeño escolar y profesional. Este ambiente favorable se caracterizó por el fomento del respeto por el estudiante a nivel individual y colectivo, el apoyo en la toma de decisiones y la confianza depositada en los mismos (Møller et al., 2007).

b) Enfoque centrado en el aprendizaje. Del mismo modo, como argumenta Møller et al. (2007), los directivos analizados en su estudio, centraron su enfoque en el aprendizaje de los niños y niñas. Superando de este modo el liderazgo de gestión. Del mismo que en el análisis de Klar y Brewer (2013)

c) Trabajo cooperativo, distribuido y participativo. Otro punto importante a destacar en los resultados de nuestra revisión sistemática fue la necesidad de establecer relaciones entre las familias, los gobernadores y los centros educativos (Myende, Samuel, y Pillay, 2018). En el sentido de llegar a entornos más amplios e involucraron a los padres y la comunidad en el proceso de mejora escolar (Salfi, 2011).

Klar y Brewer (2014), tomaron el centro escolar como “una familia comunitaria” en la que participan regularmente en actividades de aprendizaje servicio y eventos de caridad. Por otro lado, también destacamos el liderazgo distribuido y compartido dentro del centro educativo. Como afirma Crum y Sherman (2008), el director es el responsable final, pero en el camino debe empoderar a su equipo de trabajo, delegar responsabilidades y desarrollar al personal a través de la comunicación y las relaciones positivas. En esta misma línea, Mbokazi (2015), aboga por el liderazgo participativo impulsado por el director para el logro del éxito escolar.

d) Liderazgo para la justicia social. Escuelas situadas en contextos desfavorecidos, de alta pobreza o de alta tasa de población colonizada, coinciden en que los directivos escolares para mejorar el éxito escolar, lideran para la justicia social (Bhengu y Myende, 2016; García-Garnica, et al, 2018; Ylimaki et al., 2012). Centrarse en la justicia social implica una preocupación por el bienestar de los demás y por la dignidad y los derechos de las personas. Por tanto, uno de las principales responsabilidades del director de una escuela es construir instituciones educativas alrededor de valores democráticos centrales, promoviendo la equidad y la justicia social en la escuela y en la comunidad (Møller et al., 2007).

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

### **Conclusiones e implicaciones para futura investigación**

El presente documento tuvo como propósito realizar una revisión sistemática de la literatura con el fin de recoger una síntesis cualitativa de los puntos principales que se recogen en los artículos científicos sobre directores que ejercen un liderazgo exitoso en contextos desafiantes. El estudio proporciona de este modo, una panorámica general de las características bibliométricas de los estudios analizados sobre el tema de estudio y además proporciona una síntesis resumida de las temáticas emergentes. El análisis de la producción científica nos revela el interés mantenido en el tiempo sobre el estudio del liderazgo escolar exitoso desde hace más de una década, mostrando el mayor repunte en 2018. Este estudio muestra a Estados Unidos como el país con más estudios relacionados en el tema, pero muy cerca, como podemos observar, le sigue España por encima de otros países a nivel mundial. Una proporción muy alta de los estudios analizados, pertenecen al proyecto internacional de escuelas exitosas (ISPP). En cuanto a los propósitos de investigación, prácticamente todos los estudios proponen recoger las prácticas exitosas de los directores escolares que actúan con éxito escolar y prácticamente en su totalidad utilizan el método de estudio de caso cualitativo para su logro.

En cuanto al análisis temático se extraen una serie de prácticas profesionales desarrolladas por los directores y que funcionan para la mejora educativa en contextos vulnerables. Se recogen estrategias dirigidas a conseguir entornos seguros

y de confianza para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Existen mejoras escolares, cuando los esfuerzos se dirigen en poner el foco en el aprendizaje y en aspectos pedagógicos. También se expone el trabajo cooperativo, distribuido y participativo tanto fuera como dentro de la comunidad. Finalmente, es imprescindible en estos contextos liderazgo para la justicia social, con el fin de asegurar la justicia y la igualdad de oportunidades. Los resultados tienen implicaciones directas para los directores actuales, los aspirantes a líderes y los programas de preparación de liderazgo. Los temas emergentes sirven como marco para ayudar a los directores y aspirantes a desarrollar una filosofía de liderazgo que promueva y fomente un ambiente de aprendizaje exitoso. Además, pueden ayudar a repensar la función directiva y de este modo mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en todos los niveles.

## REFERENCIAS

- Bhengu, T. T., y Myende, P. E. (2016). Leadership for coping with and adapting to policy change in deprived contexts: Lessons from school principals. *South African Journal of Education*, 36(4), 1-10.
- Crum, K.S., y Sherman, W.H. (2008), Facilitating high achievement: High school principals' reflections on their successful leadership practices. *Journal of Educational Administration*, Vol. 46(5), 562-580.
- FitzGerald, A. M., y Quiñones, S. (2019). Working in and With Community: Leading for Partnerships in a Community School. *Leadership and Policy in Schools*, 1-22.
- Garza J., E., Murakami-Ramalho, E., y Merchant, B. (2011). Leadership succession and successful leadership: The case of Laura Martinez. *Leadership and Policy in Schools*, 10(4), 428-443.
- Hallinger, P. (2013). Un marco conceptual para revisiones sistemáticas de la investigación en liderazgo y gestión educativa. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 126-149.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J., y Hidalgo, N. (2017). Lecciones Aprendidas del Estudio del Liderazgo Escolar Exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518.
- Jacobson, S. L., Brooks, S., Giles, C., Johnson, L., y Ylimaki, R. (2007). Successful leadership in three high-poverty urban elementary schools. *Leadership and Policy in Schools*, 6(4), 291-317.
- Jacobson, S.L., Day, C., Leithwood, K., Jacobson, S.L., Johnson, L., Ylimaki, R., y Giles, C. (2005). Successful leadership in challenging US schools: enabling principles, enabling schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 607-618.
- Klar, H. W., y Brewer, C. A. (2013). Successful Leadership in High-Needs Schools. *Educational Administration Quarterly*, 49(5), 768-808.
- Klar, H. W., y Brewer, C. A. (2014). Successful leadership in a rural, high-poverty school: The case of County Line Middle School. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 422-445.
- Martínez-Valdivia, E., García-Martínez, I., e Higuera-Rodríguez, M. L. (2018). El Liderazgo para la Mejora Escolar y la Justicia Social. Un Estudio de Caso sobre un Centro Educación

Secundaria Obligatoria. *REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 16(1), 1-13.

Mbokazi, Z. (2015). Dimensions of successful leadership in Soweto township secondary schools. *Educational Management Administration y Leadership*, 43(3), 468-482.

Møller, J., Eggen, A., Fuglestad, O. L., Langfeldt, G., Presthus, A. M., Skrøvset, S., y Vedøy, G. (2007). Successful leadership based on democratic values. En *Successful principal leadership in times of change* (pp. 71-86). Dordrecht, Alemania: Springer.

Møller, J., Eggen, A., Fuglestad, O. L., Langfeldt, G., Presthus, A. M., Skrøvset, S., y Vedøy, G. (2005). Successful school leadership: the Norwegian case. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 584-594.

Moos, L., y Johansson, O. (2009). The International Successful School Principalship Project: success sustained? *Journal of Educational Administration*, 47(6), 765-780.

Moos, L., Krejsler, J., Kofod, K. K., y Jensen, B. B. (2007). Communicative strategies among successful Danish school principals. En *Successful principal leadership in times of change* (pp. 103-116). Dordrecht, Alemania: Springer.

Moral, C., Martín-Romera, A., Martínez-Valdivia, E., y Olmo-Extremera, M. (2018). Successful secondary school principalship in disadvantaged contexts from a leadership for learning perspective. *School Leadership & Management*, 38(1), 32-52.

Moral, C., García-Garnica, M., y Martínez-Valdivia, E. (2018). Leading for social justice in challenging school contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 21(5), 560-579.

Myende, P. E., Samuel, M. A., y Pillay, A. (2018). Novice rural principals' successful leadership practices in financial management: Multiple accountabilities. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-11.

Noman, M., Awang, R., y Shaik, S. (2018). Contextual leadership practices. *Educational Management Administration y Leadership*, 46(3), 474-490.

Pashiardis, P., y Savvides, V. (2011). The Interplay Between Instructional and Entrepreneurial Leadership Styles in Cyprus Rural Primary Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 10(4), 412-427.

Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E., y Angelidou, K. (2011). Successful School Leadership in Rural Contexts: The Case of Cyprus. *Educational Management Administration y Leadership*, 39(5), 536-553.

Robinson, V. M., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee, Australia: Australian Council for Educational Leaders.

Salfi, N.A. (2011). Successful leadership practices of head teachers for school improvement: Some evidence from Pakistan. *Journal of Educational Administration*, 49(4), 414-432.

Steyn, T., y Heystek, J. (2018). Kan die leierskorps van'n onderpresterende Suid-Afrikaanse primêre skool ten spyte van'n uitdagende skoolkonteks die skip van rigting laat verander? 'n Gevallestudie. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 58(2), 361-375.

Walker, A., y Hallinger, P. (2015). A synthesis of reviews of research on principal leadership in East Asia. *Journal of Educational Administration*, 53(4), 554-570.

Ylimaki, R. M., Bennett, J. V., Fan, J., y Villasenor, E. (2012). Notions of “success” in Southern Arizona schools: Principal leadership in changing demographic and border contexts. *Leadership and Policy in Schools*, 11(2), 168-193.

Zheng, X., Yin, H., y Li, Z. (2019). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 843-859.





## CAPÍTULO 14

### **CONTROL ATENCIONAL Y CONECTIVIDAD FUNCIONAL ELECTROENCEFALOGRÁFICA: UN ANÁLISIS DE REDES CEREBRALES CORTICALES INVOLUCRADAS EN AUDICIÓN DE MÚSICA, RUIDO Y SILENCIO**

ALMUDENA GONZÁLEZ BRITO  
*Universidad de la Laguna*

#### **INTRODUCCIÓN**

El lóbulo frontal es el área cerebral más vinculada con el control atencional (CA), se conoce su función de integración de funciones sensoriales y resolución de situaciones complejas mediante funciones ejecutivas a través de procesos y subprocesos cognitivos localizados en regiones del área prefrontal. La orientación y adecuación de los recursos atencionales de estos procesos cognitivos se encuentran relacionados con el desarrollo de la función ejecutiva desde la infancia permitiendo la adquisición de habilidades y un mayor control ejecutivo (Zelazo y Frye, 1997; Zelazo et al., 2003).

La corteza prefrontal se ha implicado en redes atencionales involucradas en el desarrollo de la autorregulación durante la maduración (González, Carranza, Fuentes, Galián, y Estévez, 2001), en la capacidad de mantener en mente objetivos a la vez que se exploran y procesan sub-objetivos secundarios (Koechlin y Summerfield, 2007), en el mantenimiento de información contextual durante breves períodos de tiempo mediante conexión con áreas posteriores de la corteza como las parietales (Berns, Cohen, y Mintun, 1997) y en la inhibición de respuestas no deseadas necesarias para mantener la atención (Liddle, Kiehl, y Smith, 2001; Konishi et al., 1999).

Una de las teorías más extendidas sobre el sistema atencional postula que se encuentra subdividido en tres subsistemas: alerta (regiones fronto-parietales y talámicas-derechas), orientación (ganglios basales, áreas parietales y regiones frontales del ojo) y control ejecutivo (corteza cingulada anterior, corteza prefrontal lateral/ventromedial y corteza orbitofrontal y amígdala) (Bush, Luu, y Posner, 2000; Corbetta, Patel, y Shulman, 2008; Fan, McCandliss, Fossella, Flombaum, y Posner, 2005; MacDonald, Cohen, Stenger, y Carter, 2000; Petersen y Posner, 2012; Posner y Petersen, 1990). Estas tres redes han sido descritas como redes neuronales anatómicamente diferentes (Fan y Posner, 2004) que pueden cooperar y trabajar juntas (Raz y Buhle, 2006).

Por otro lado, el CA se ha relacionado con el desarrollo y despliegue de habilidades musicales dependientes de funciones ejecutivas (Diamond 2013; 2014). El aprendizaje musical a largo plazo presenta signos de transferencia sobre control cognitivo en la respuesta inhibitoria (Moreno y Farzan, 2015), ventajas en el control de la función ejecutiva (Moussard, Bermúdez, Alain, Tays, y Moreno, 2016) y la memoria de trabajo (Zuk, Benjamin, Kenyon, y Gaab, 2014). En esta línea, existen trabajos que asocian la práctica musical con mayor rendimiento en tareas de atención auditiva selectiva (Strait y Kraus, 2011; Strait et al., 2010; Strait, et al, 2015), mayor habilidad en el control de estímulos distractores y de una estrecha relación entre la eficiencia de la red de CA ejecutiva y los años de entrenamiento musical (Medina y Barraza, 2019).

## **Objetivos**

En el presente estudio analizamos el proceso de CA mediante la experiencia perceptiva en la cual la fuente sonora es el input, mientras que el silencio nos sirve como situación de control cognitivo. Nuestro objetivo es analizar las zonas corticales involucradas en la alteración del CA en este paradigma. Utilizamos para ello el procesamiento y análisis de la conectividad funcional electroencefalográfica (conectoma EEG) entre 19 zonas corticales con técnicas del análisis de redes complejas y de la métrica de grafos. Restringimos el análisis EEG a la banda alfa ya que se ha significado su asociación a roles (inhibición/sincronización) estrechamente vinculados a funciones fundamentales del CA (supresión/selección), que permiten el acceso controlado al conocimiento y la orientación semántica: capacidad de orientarse conscientemente en el tiempo, el espacio y en el contexto (Klimesch, 2012).

## **MÉTODO**

-Participantes. 32 voluntarios divididos en dos grupos: 16 músicos profesionales (diferentes instrumentos) con más de 20 años de experiencia musical y carrera profesional activa (edad:  $37.1 \pm 9.9$  (SD) (9 hombres) y 16 no-músicos sin experiencia musical (edad:  $41.7 \pm 12.9$  (SD) (8 mujeres). Antes del comienzo de la prueba los sujetos firmaron su consentimiento informado (protocolo experimental e instrucciones de registro EEG). Los participantes eran diestros (cuestionario de Edimburgo), sin antecedentes de trastornos neurológicos y audición normal. La comisión de ética de la Universidad de La Laguna (España), aprobó el protocolo, de conformidad con los estándares éticos de la Declaración de Helsinki. Colocación de los electrodos. Los EEG se registraron en un laboratorio acústicamente aislado, con jaula de Faraday habilitada, donde se procedía a la colocación del gorro de electrodos (19 canales); dos electrodos de plata en los mastoides izquierdo/derecho como referencias (A1/A2); una banda alrededor del tórax para el registro de las oscilaciones

respiratorias; dos electrodos metálicos en los tobillos para el registro del electrocardiograma y dos electrodos bajo los párpados para el registro del movimiento de ojos (electro-oculograma). Con el ordenador ejecutando el programa de Adquisición EEG se controlaban las impedancias (entre 3-5 k-Ohm) y se monitorizaban los EEG de cada canal en pantalla adecuando los electrodos hasta obtener una señal limpia de ruido. Adquisición de señales. Se utilizó un electroencefalógrafo Nihon Kohden. En cada sujeto, se realizaron registros EEG monopolares en regiones: frontales/centrales/temporales/parietales/occipitales (Figura 1). Los EEG se referenciaron al promedio de A1 y A2 siguiendo el sistema estándar 10-20 y luego se re-referenciaron al infinito con el potencial acero o constante, utilizando técnicas de estandarización de electrodos de referencia (Yao, 2001; aplicación REST de <http://www.neuro.uestc.edu.cn/rest/>). Los EEG se muestrearon a 500 Hz y filtraron con frecuencias de corte a 0,05 y 60 Hz con un filtro de rechazo (notch filter) a 50 Hz. Además, se registraron: electrocardiograma-ECG, respiración abdominal y electro-oculograma-EOC para la detección de artefactos y selección visual de episodios. Los registros, realizados en reposo con el sujeto cómodamente sentado, ojos cerrados, antifaz y luces apagadas, fueron digitalizados/almacenados para su procesamiento y análisis. Paradigma de registros EEG. Fue diseñado con 3 condiciones de 26 s de duración: dos condiciones de audición de extractos sonoros previamente almacenados en ordenador; la primera (M), un fragmento de una Suite para violonchelo de J.S. Bach; la segunda, ruido blanco (R); y una tercera condición de silencio (S). El rango de decibelios de los estímulos M y R se mantuvo entre 60-80dB. Utilizamos el software COGENT en MATLAB® para presentar/repetir las condiciones a través de los altavoces mientras paralelamente se realizaban los EEG. Las condiciones se presentaban sucesivamente de forma aleatoria, repitiéndose 10 veces al azar.

-Preprocesado. 1º) Se desecharon los EEG de los cuatro primeros y dos últimos segundos de cada condición para evitar efectos de transición entre condiciones. Disponíamos de 24 episodios EEG de 5 segundos por sujeto/condición. Los episodios EEG de un mismo sujeto/condición se seleccionaron: 1º) mediante inspección visual desechándose aquellos claramente artefactados; 2º) el resto fueron corregidos de tendencia lineal y normalizados (media-cero, varianza-unidad); 3º) se ordenaron de acuerdo con su nivel de estacionariedad, utilizando la prueba de Kwiatkowski-Phillips-Schmidt-Shin (Kipiński, König, Sielużycki, y Kordecki, 2011), seleccionándose los 15 episodios más estacionarios; 4º) se filtraron en banda alfa ( $\alpha$  (8–13 Hz.) utilizando un filtro de respuesta impulsiva finita y cero distorsión de fase (orden 256). Medida de la conectividad funcional (CF) EEG. Para su estimación entre pares de canales EEG utilizamos un índice de sincronización de fase (SF) “Phase Locking Value” (PLV) a través de la transformada de Hilbert, sensible a cambios en la actividad de

fuentes profundas y a la interdependencia entre ellas (Pereda, Quiroga, y Bhattacharya (2005); script en MATLAB en la toolbox de HERMES de Niso et al., 2013). Para obtener PLV, se utilizaron ventanas/segmentos consecutivos de 5s con superposición del 50%. Los valores extremos de PLV son: a) cero, indicando ausencia de SF o una SF distribuida uniformemente, b) uno, si existe una SF exacta o su valor es constante.

-Post-procesamiento: El PLV entre 2 señales puede verse afectado por fuentes cerebrales de ruido comunes (conducción del volumen) u otras que alteren las posibles relaciones estadísticas entre ellas resultando conveniente evaluar la significación estadística de la SF dada por PLV como índice efectivo de la CF. Aquí utilizamos la prueba de datos subrogados entre dos canales para verificar la SF real dada por PLV (ver método en Pereda et al., 2005). Cuando el PLV entre 2 canales supera el test se considera que representa un valor significativo de la sincronización entre esos canales al nivel alfa seleccionado. Cuando esto no ocurre se asigna cero al PLV. El proceso se repite para todos los pares de canales. Las CFs resultante de este proceso de umbralización serán empleadas en la métrica de grafos. Este procedimiento no se utilizará en los análisis estadísticos de redes complejas, donde es necesario contar con todos los valores de conectividad entre nodos para evaluar las subredes significativas entre dos grupos/condiciones.

-Matriz de conectividades, grafo y conectoma. Los PLV/CF entre canales se organizan en filas y columnas por cada sujeto/condición, obteniéndose la matriz  $a(i,j)$  de conectividades de  $19 \times 19$  elementos simétrica (como el PLV) [ $a(i,j)=a(j,i)$ ]. Utilizamos el grafo como modelo de representación del conectoma en el que los nodos son las regiones cerebrales donde están ubicados los electrodos (Fig.1) conectados por enlaces/conexiones representadas por las CFs  $a(i,j)$  entre nodos. La matriz  $a(i,j)$  define el grafo cerebral o “conectoma” del sujeto en la condición considerada.

-Análisis de redes complejas: estadística basada en redes. Objetivo: determinar estadísticamente si entre dos grupos/condiciones se forma una subred de CF entre regiones cerebrales distintas que confirme/rechace la existencia de la diferencia hipotetizada. Este análisis se realizó a través de la toolbox en Matlab (NBS toolbox, <https://www.nitrc.org/projects/nbs/>) (Zalesky, Fornito, y Bullmore, 2010) que implementa la denominada estadística basada en redes (NBS) y otros métodos estadísticos para probar hipótesis sobre el conectoma humano. NBS es un método estadístico no paramétrico basado en permutaciones de los grupos/condiciones comparados (p.e. por t-test) y utiliza la corrección FWER (tasa de error familiar) para solventar el problema de las comparaciones múltiples en un grafo y poder conseguir seleccionar subredes formadas por conexiones cuyos pesos son significativamente diferentes entre grupos independientemente de si sus pesos/conectividades son fuertes o débiles

-Medidas de los índices y parámetros de un grafo. Grado nodal ( $k$ ): número total de conexiones que llegan a un nodo, el grado medio es el promedio de los grados de todos los nodos del grafo. Densidad de un grafo ( $k_d$ ): cociente entre el  $n^o$  de conexiones no nulas de un nodo y todas las posibles del mismo; la densidad media se obtiene promediando para el conjunto de nodos. Eficiencia global ( $E_{glob}(G)$ ): hace uso de la longitud de ruta más corta entre dos nodos  $d(i,j)$  definida por el número de enlaces que se deben recorrer para ir de  $i$  a  $j$ , por el trayecto más corto. La  $E_{glob}(G)$  es el promedio del inverso de  $d(i,j)$  de cada nodo a todos los demás nodos (Latora y Marchiori, 2001). La matriz de distancias  $[d(i,j)]$  se tomó igual a la inversa de las conectividades  $[d(i,j) \ 1/a(i,j)]$ .  $E_{glob}(G)$  se considera un índice de integración de red y estima la capacidad de una red para interconectarse e intercambiar información global (Sporns, 2013). Eficiencia local ( $E_{loc}(G)$ ): para un nodo se define como la  $E_{glob}(G)$  del nodo calculada en el subgrafo creado por los vecinos del mismo. La  $E_{loc}(G)$  del grafo es el promedio de las  $E_{loc}(G)$  de todos los nodos. Las propiedades  $E_{loc}/E_{glob}$  pueden verse influenciadas por las magnitudes de  $k$  (Kaiser, 2011). En consecuencia, al comparar diferentes grupos/condiciones, los cambios en  $E_{loc}/E_{glob}$  podrían atribuirse a diferencias de  $k$ . Por ello, es conveniente calcular  $E_{loc}/E_{glob}$  a diferentes umbrales de  $k$  para detectar su independencia de  $k$  (De Vico, Richiardi, Chavez, y Achard, 2014). Aquí hemos calculado  $E_{loc}/E_{glob}$  utilizando la matriz de CFs resultante de aplicar el test de datos subrogados a los índices PLV entre nodos. Otros parámetros utilizados fueron Modularidad: medida de la tendencia de un grafo a dividirse en comunidades claramente separadas (subgrafos) mediante una estructura comunitaria previamente determinada; y Participación: coeficientes que miden la distribución de las conexiones de un nodo entre las comunidades; si las conexiones están completamente restringidos a su comunidad su participación es 0 y si se distribuyen uniformemente entre todas las comunidades, es próximo a 1. Los índices anteriores se computaron utilizando las herramientas MATLAB del toolbox (<http://www.brain-connectivity-toolbox.net>) (Rubinov y Sporns, 2010).

-Análisis estadístico de los índices del grafo. Utilizamos un MANOVA de medidas repetidas para contrastar en cada caso las interacciones entre grupos y condiciones. Las comparaciones se realizaron mediante pruebas multivariadas cuando la condición de esfericidad de Mauchly lo permitía, caso contrario usamos tests univariados ajustados para medidas repetidas (usamos el test de Límite Inferior L-B). Para comparaciones a posteriori

## **RESULTADOS**

Utilizaremos como localizaciones topográficas de las zonas donde están situados los electrodos las áreas corticales subyacentes próximas a cada uno de ellos: el córtex prefrontal para electrodos Fp1/Fp2; el córtex prefrontal-ventrolateral para F7/F8 y

el córtex dorsolateral prefrontal F3/ F4; el córtex frontal interhemisférico para Fz y Cz; el córtex temporal para T3/T4/T7/T8; el córtex parietal para C3/C4/P3/P4; el córtex parietal-medio interhemisférico para Pz y el córtex occipital para O1/ O2.

### **Resultados del conectoma mediante la estadística basada en redes (NBS)**

Las comparaciones entre grupos (MU/NMU) en cada condición (S/M/R) por separado revelaron subredes formadas por conexiones con mayor conectividad funcional (CF) en los músicos y con menor extensión (conexiones) durante S que durante M o R (Figura 2).

Comparaciones pareadas entre condiciones: sólo en los contrastes M<S y R<S se formaron subredes significativas ( $p<0,05$ ) para cada grupo por separado con distinta extensión entre grupos (MU>NMU) y contrastes (Figura 3).

### **Resultados de la métrica de grafos para el conectoma EEG en banda alfa**

Grado nodal individual. En la Figura 4 se muestran los valores del grado  $k$  en cada uno de los 19 nodos del grafo: con MU > NMU en las tres condiciones S/M/R; para cada grupo,  $k$  en S es superior que en M o R.

Grado nodal por áreas. Puesto que aparentemente parecen existir diferencias de  $k$  entre área prefrontal y parietal, analizamos mediante MANOVA esta circunstancia agrupando los valores de  $k$  en dos áreas corticales: área-prefrontal (F) con un  $k$  igual al  $k$  promedio de los nodos Fp1/Fp2/F3/F4/F7/F8; área-parietal (P) con el  $k$  promedio de los nodos C3/C4/P3/P4. Los resultados del MANOVA aplicado a: grupos; áreas consideradas (F/P) y tres condiciones (S/M/R) se presentan en Figura 5.

Promedios globales: Los resultados (MANOVA) de los valores medios a nivel de grafo completo (promedios en 19 nodos) fueron (Figura 6).

Grado. Presenta diferencias entre grupos [ $F(1,30)=8,73$ ,  $p=0,006$ ] para las 3 condiciones con NMU<MU y diferencias entre las condiciones (S/M/R) en ambos grupos con el test L-B con  $\eta^2=0,5$  [ $F(1,30)=24,28$  ( $p=0,000$ )] (Figura 6A).

Densidad. Presenta diferencias entre grupos [ $F(1,30)=8,59$ ,  $p=0,006$ ] para las 3 condiciones con NMU < MU. También diferencias entre condiciones (S/M/R) en ambos grupos con el test L-B con  $\eta^2=0,5$  [ $F(1,30)=7,74$ ;  $p=0,009$ ].

Las diferencias post-hoc aparecen en la Figura 6B. Eficacia Local. No presentó diferencias entre los factores (Figura 6C).

Eficacia Global. Presenta diferencias entre grupos para las 3 condiciones [ $F(1,30)=5,18$ ,  $p=0,030$ ] con NMU<MU. También diferencias entre las condiciones (S/M/R) para ambos grupos con el test L-B con  $\eta^2=0,5$  [ $F(1,30)=11,39$ ,  $p=0,002$ ] (Figura 6D).

Modularidad. Presenta diferencias entre grupos [ $F(1,30)=11,41$ ,  $p=0,002$ ] para las 3 condiciones con  $NMU > MU$ . También diferencias entre las condiciones para ambos grupos con el test L-B con  $\alpha=0,5$  [ $F(1,30)=11,70$ ,  $p=0,001$ ] (Figura 6E).

Participación. Sólo presenta diferencias entre grupos  $F(1,30)=7,81$ ,  $p=0,008$  independientemente de las condiciones con  $MU > NMU$  (Figura 6F).

Figura 1. Situación de los electrodos EEG

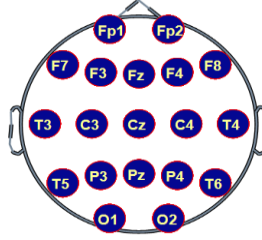
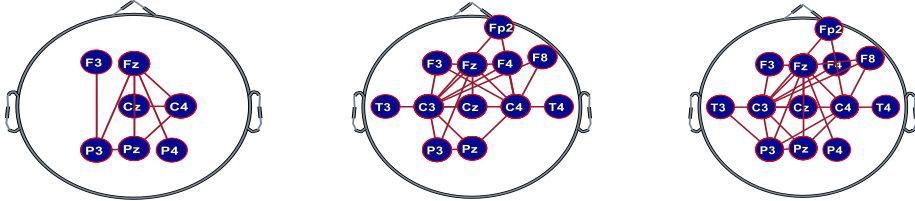


Figura 2. Subredes significativas (corrección FDR con  $p < 0,05$ ) formadas por conexiones (n) de mayor conectividad en MU que en NMU



(A) Silencio ( $MU > NMU$ )

(B) Música ( $MU > NMU$ )

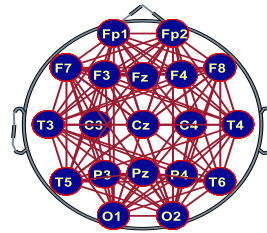
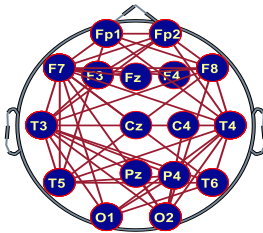
(C) Ruido ( $MU > NMU$ )

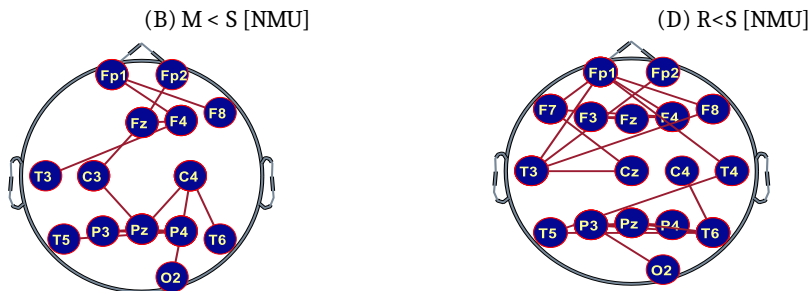
Nota: (A) En silencio, la subred ( $n=8$ ,  $p=0,027 \pm 0,008$ ) conecta zonas prefrontales y frontales (F3, Fz y Cz) y regiones parietales (C4, P3, Pz y P4); (B) En audición musical ( $n=22$ ,  $p=0,004 \pm 0,003$ ),  $n$  es  $>$  que en (A) incluyendo además regiones prefrontales derechas (Fp2/F4/F8) y temporales (T3/T4); (C) Durante ruido (R) la situación es similar que en (B) ( $n=24$ ,  $p=0,004 \pm 0,003$ ) pero incluyendo la conexión Fz-P4.

Figura 3. Subredes significativas (corrección FDR con  $p < 0,05$ ) con conexiones (n) de menor conectividad durante la audición de música (M) o ruido (R) que en silencio (S), tanto para los MU como para los NMU

(A)  $M < S[MU]$

(C)  $R < S[MU]$





Nota: En el contraste M<S en los MU (A) resultó  $n=46$  ( $p=0,001 \pm 0,002$ ) muy superior que en la subred (B) de los NMU con  $n=15$  ( $p=0,021 \pm 0,008$ ). En R<S el efecto es similar que en M<S, pero aquí en los MU (C) resultó  $n=101$  ( $p=0,000 \pm 0,000$ ) muy superior que en los NMU (D) con  $n=21$  ( $p=0,010 \pm 0,006$ ).

Figura 4. Mapa cortical del grado nodal de cada uno de los 19 nodos del grafo de conectividades EEG

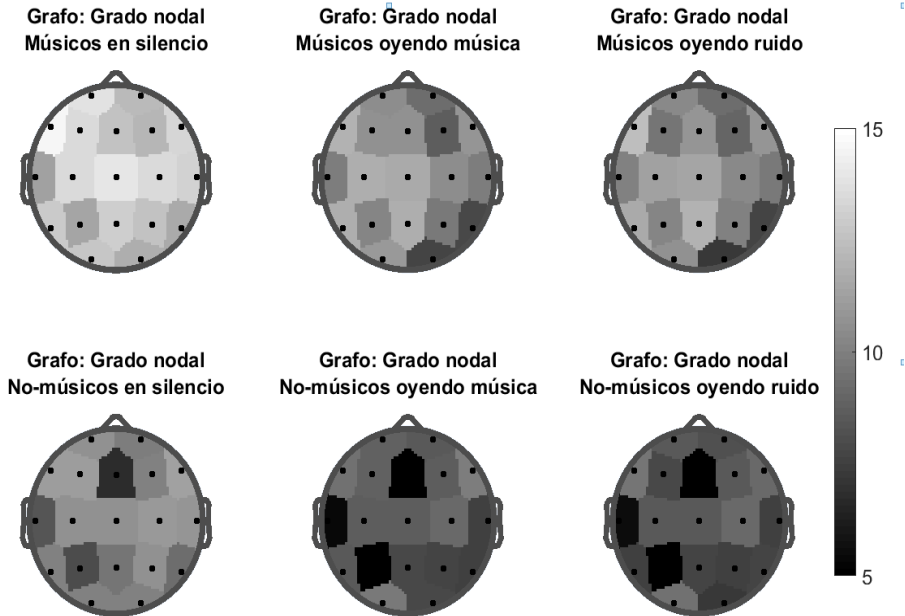




Figura 5. Medias ( $\pm$  95% IC) del grado nodal en las áreas, grupos y condiciones señaladas. Significación: 3 asteriscos  $p < 0,001$ ; 2 asteriscos  $p < 0,01$

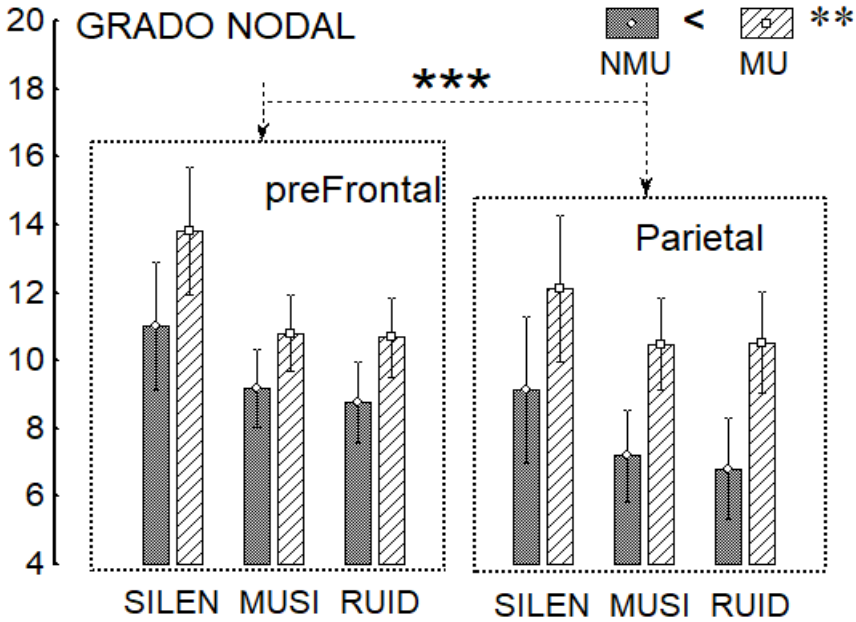
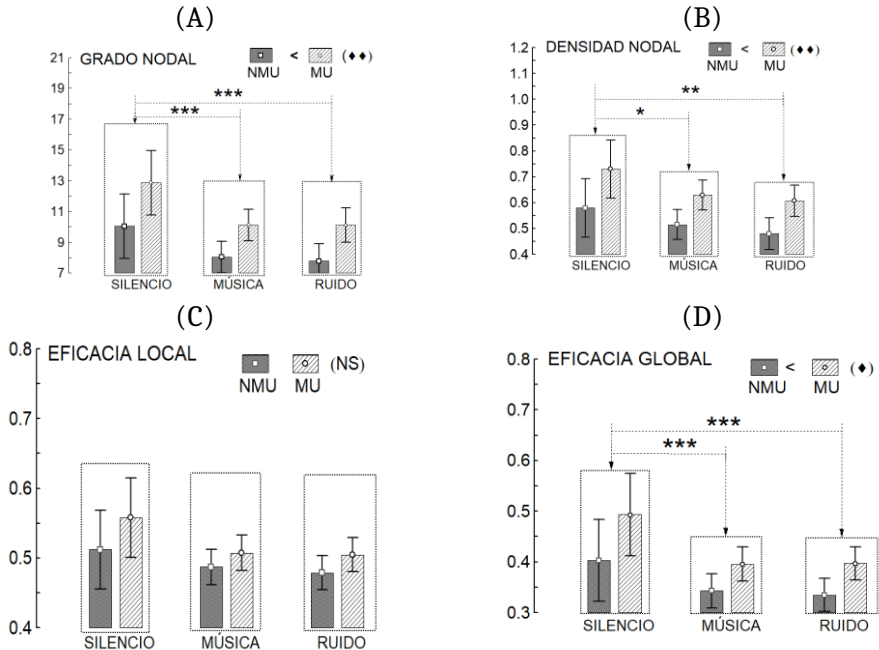
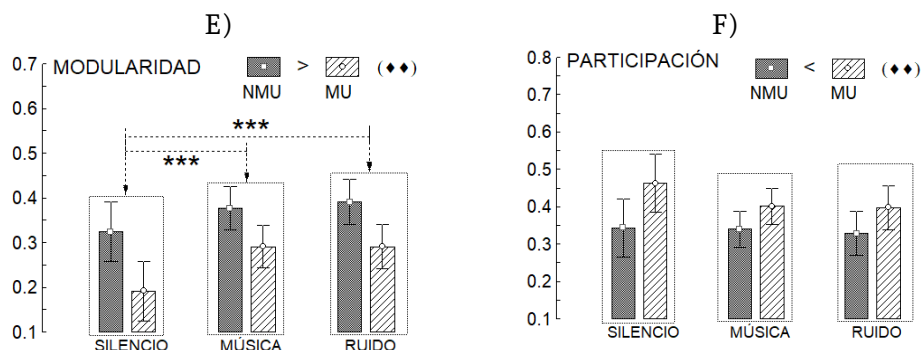


Figura 6. Medias ( $\pm$  95% IC) para los parámetros





Nota: A) Grado nodal, B) Densidad nodal, C) Eficacia Local, D) Eficacia Global, E) Modularidad y F) Participación. Diferencias entre grupos.

(♦ para  $p < 0,05$  ♦♦ para  $p < 0,01$ ), y entre condiciones (\* para  $p < 0,05$ ; \*\* para  $p < 0,01$  y \*\*\* para  $p < 0,001$ ).

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados revelan que durante la situación de silencio (Figura 2A) determinadas conexiones fronto-parietales (FP) aparecen potenciadas en los músicos (MU) en relación con los no-músicos (NMU). Estos resultados están en línea con otras investigaciones que consideran que en humanos la corteza FP es donde se encuentra el origen del control atencional (CA) (Posner y Petersen, 1990; Scolari, Seidl-Rathkopf, y Kastner, 2015); y también con hallazgos que sugieren que las oscilaciones alfa están involucradas en el enrutamiento cortical selectivo desde la corteza sensorial a la red de atención FP (Misselhorn, Fries, y Engel, 2019).

Durante la audición (Figura 2B-2C)-en la que se espera algún tipo de alteración en el CA con respecto al silencio- aparecen involucradas en los MU una subred de conexiones corticales con mayor conectividad que en los NMU en regiones prefrontales derechas y temporales bilaterales. Estas diferencias entre MU-NMU son en cierta manera coincidentes con la mayor eficiencia de la red de atención que muestran los MU vs. los NMU, esta eficiencia es aún mayor con relación a la red de atención ejecutiva (Medina y Barraza, 2019). En esta línea, otras áreas (dorsomedial y dorsolateral izquierda/derecha) han sido relacionadas con funciones cognitivas (Stuss, 2011) y habilidades cognitivas (memoria y atención) (Bechara, Damasio, y Damasio, 2000) lo que justificaría la mayor extensión de la subred de CF en los MU vs NMU durante M y R, situaciones de mayor esfuerzo cognitivo.

Cuando comparamos de forma pareada las situaciones SM/SR: En M<S, los MU revelan una subred con gran cantidad de desconexiones ( $CF(M) < CF(S)$ ) entre muchas zonas corticales; efecto más acusado cuando la audición es de ruido (contraste R<S). Estas desconexiones afectan de forma homogénea a la mayoría de las áreas/nodos corticales, sin diferenciación entre zonas. En los NMU, encontramos resultado similar pero el nº de desconexiones provocados por la audición es menor (Figuras 3A-3C y 3D-3F) con clara compartimentación anterior-posterior. Por tanto, el efecto de la

audición (en MU) frente al silencio parece desconectar/desincronizar las ondas alfa entre la mayoría de las zonas corticales. Estos resultados confirman la mayor relevancia del CA en MU que en NMU (Medina y Barraza, 2019) y que, como consecuencia de su mayor plasticidad cortical de la red atencional, el paso de silencio a audición provoca en ellos un mayor descenso en la CF, sobre todo durante R afectando a muchas zonas corticales. Los resultados de la métrica de grafos para el grado de cada una de las 19 regiones corticales (Figura 4) y del grado y densidad (kd) promedios (Figura 6A-6B) confirman los resultados anteriores de forma global: mayor k/kd en S que en M y R y en cada condición mayor k/kd en los MU que en los NMU. Los MU como consecuencia del entrenamiento desde pequeños y su relación con actividades musicales fuertemente vinculadas a emociones positivas mejoran las adaptaciones plásticas cerebrales, lo cual produce que muchas áreas cerebrales conectadas individualmente participen en la percepción musical (Altenmüller, 2008). Por tanto, parece plausible suponer que en los MU el aumento de la conectividad neuronal mejora las habilidades cognitivas en general y entre ellas el control atencional como reflejan nuestros resultados. Además, este efecto puede tener relación con un mayor rendimiento en tareas de atención auditiva selectiva (Strait y Kraus, 2011; Strait, Kraus, Parbery-Clark, y Ashley, 2010; Strait, Slater, O'Connell, y Kraus, 2015), así como un mayor control de estímulos distractores corroborado en los distintos resultados de “des-conectividad” encontrados en  $M < S$  y  $R < S$  lo cual apoya la teoría de una relación entre la eficiencia de la red de CA ejecutiva y los años de entrenamiento musical con una mejora en músicos (Medina y Barraza, 2019). Por otro lado, observamos mayor CF (grado nodal) de las áreas prefrontales con respecto a las parietales, efecto que se mantiene en las tres condiciones y para ambos grupos, este resultado apoya la preponderancia del CA en el área prefrontal de numerosos trabajos (Scolari et al., 2015). Con respecto a los otros índices globales del grafo, no encontramos cambios en la Eficiencia local, aunque si mayor Eficiencia global durante S que durante M y R; si bien y extrañamente con estrecha diferencia entre grupos por lo que pensamos que este resultado puede estar sesgado por el mayor grado y densidad nodal en S que en M y R. De mayor interés parecen los cambios de Modularidad que resultan mayores en los NMU que en los MU enlazando/corroblando los resultados de las subredes (Figura 3). Se observa que en los NMU -contrastes  $M < S$  y  $R < S$ - muestran claro efecto modular en dos módulos: el área cortical anterior y la zona posterior; en los MU no se aprecia este efecto: todos los nodos participan/conectan con la mayoría de las otras áreas. Además, observamos que la mayor/menor modularidad de los NMU/MU se corresponde con una menor/mayor Participación inter-modular de los mismos (Figura 6E-6F). En este sentido, se ha observado menor modularidad (mayor Participación intermodular) en los jóvenes con respecto a los mayores (Geerligts, Renken, Saliasi, Maurits, y Lorist,

2015) y durante la conciencia de un objetivo visual (Godwin, Barry, y Marois, 2015). Además, este efecto es mayor en M y R que en S, los estímulos distractores aumentan la Modularidad aunque no alteran la Participación. En este sentido se ha sugerido (Chen y Deem, 2015) que las redes de alta modularidad favorecen el rendimiento en tareas simples, mientras que las redes de baja modularidad favorecen el rendimiento en tareas más complejas (mayor CA durante S).

## REFERENCIAS

- Altenmüller, E. (2008). Neurology of musical performance. *Clinical Medicine*, 8(4), 410-413.
- Bechara, A., Damasio, H., y Damasio, A. R. (2000). Emotion, decision making and the orbitofrontal cortex. *Cerebral Cortex*, 10(3), 295-307.
- Berns, G. S., Cohen, J. D., y Mintun, M. A. (1997). Brain regions responsive to novelty in the absence of awareness. *Science*, 276(5316), 1272-1275.
- Bush, G., Luu, P., y Posner, M. I. (2000). Cognitive and emotional influences in anterior cingulate cortex. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(6), 215-222.
- Chen, M., y Deem, M. W. (2015). Development of modularity in the neural activity of children's brains. *Physical bBiology*, 12(1), 016009.
- Corbetta, M., Patel, G., y Shulman, G. L. (2008). The reorienting system of the human brain: from environment to theory of mind. *Neuron*, 58(3), 306-324.
- De Vico, F., Richiardi, J., Chavez, M., y Achard, S. (2014). Graph analysis of functional brain networks: practical issues in translational neuroscience. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1653), 20130521.
- Diamond, A. (2014). Want to Optimize Executive Functions and Academic Outcomes?: Simple, Just Nourish the Human Spirit. *Minnesota Symposia on Child Psychology*, (37), 205-218.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- Fan, J., McCandliss, B. D., Fossella, J., Flombaum, J. I., y Posner, M. I. (2005). The activation of attentional networks. *Neuroimage*, 26(2), 471-479.
- Fan, J., y Posner, M. (2004). Human attentional networks. *Psychiatrische Praxis*, 31(S 2), 210-214.
- Geerligs, L., Renken, R. J., Saliassi, E., Maurits, N. M., y Lorient, M. M. (2015). A brain-wide study of age-related changes in functional connectivity. *Cerebral Cortex*, 25(7), 1987-1999.
- Godwin, D., Barry, R. L., y Marois, R. (2015). Breakdown of the brain's functional network modularity with awareness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(12), 3799-3804.
- González, C., Carranza, J.A., Fuentes, L.J., Galián, M.D., y Estévez, A.F. (2001). Attentional mechanisms and development of selfregulation in childhood. *Annals of Psychology*, 17(2), 275-286.
- Kaiser, M. (2011). A tutorial in connectome analysis: topological and spatial features of brain networks. *Neuroimage*, 57(3), 892-907.
- Kipiński, L., König, R., Sielużycki, C., y Kordecki, W. (2011). Application of modern tests for stationarity to single-trial MEG data. *Biological Cybernetics*, 105(3-4), 183-195.

- Klimesch, W. (2012). Alpha-band oscillations, attention, and controlled access to stored information. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(12), 606-617.
- Koechlin, E., y Summerfield, C. (2007). An information theoretical approach to prefrontal executive function. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(6), 229-235.
- Konishi, S., Nakajima, K., Uchida, I., Kikyo, H., Kameyama, M., y Miyashita, Y. (1999). Common inhibitory mechanism in human inferior prefrontal cortex revealed by event-related functional MRI. *Brain*, 122(5), 981-991.
- Latora, V., y Marchiori, M. (2001). Efficient behavior of small-world networks. *Physical Review Letters*, 87(19), 198701.
- Liddle, P. F., Kiehl, K. A., y Smith, A. M. (2001). Event-related fMRI study of response inhibition. *Human Brain Mapping*, 12(2), 100-109.
- MacDonald, A.W., Cohen, J.D., Stenger, V.A., y Carter, C.S. (2000). Dissociating the role of the dorsolateral prefrontal and anterior cingulate cortex in cognitive control. *Science*, 288(5472), 1835-1838.
- Medina, D., y Barraza, P. (2019). Efficiency of attentional networks in musicians and non-musicians. *Heliyon*, 5(3), e01315-e01315.
- Misselhorn, J., Fries, U., y Engel, A. K. (2019). Frontal and parietal alpha oscillations reflect attentional modulation of cross-modal matching. *Scientific Reports*, 9(1), 1-11.
- Moreno, S., y Farzan, F. (2015). Music training and inhibitory control: a multidimensional model. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337(1), 147-152.
- Moussard, A., Bermudez, P., Alain, C., Tays, W., y Moreno, S. (2016). Life-long music practice and executive control in older adults: An event-related potential study. *Brain Research*, (1642), 146-153.
- Niso, G., Bruña, R., Pereda, E., Gutiérrez, R., Bajo, R., Maestú, F., y Del-Pozo, F. (2013). HERMES: towards an integrated toolbox to characterize functional and effective brain connectivity. *Neuroinformatics*, 11(4), 405-434.
- Pereda, E., Quiroga, R. Q., y Bhattacharya, J. (2005). Nonlinear multivariate analysis of neurophysiological signals. *Progress in Neurobiology*, 77(1-2), 1-37.
- Posner, M. I., y Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13(1), 25-42.
- Raz, A., y Buhle, J. (2006). Typologies of attentional networks. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(5), 367-379.
- Rubinov, M., y Sporns, O. (2010). Complex network measures of brain connectivity: uses and interpretations. *Neuroimage*, 52(3), 1059-1069.
- Scolari, M., Seidl-Rathkopf, K. N., y Kastner, S. (2015). Functions of the human frontoparietal attention network: Evidence from neuroimaging. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 1, 32-39.
- Sporns, O. (2013). Structure and function of complex brain networks. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 15(3), 247-262.
- Strait, D. L., y Kraus, N. (2011). Can you hear me now? Musical training shapes functional brain networks for selective auditory attention and hearing speech in noise. *Frontiers in Psychology*, 2(113), 1-9.

Strait, D. L., Kraus, N., Parbery-Clark, A., y Ashley, R. (2010). Musical experience shapes top-down auditory mechanisms: evidence from masking and auditory attention performance. *Hearing Research*, 261(2), 22-29.

Strait, D. L., Slater, J., O'Connell, S., y Kraus, N. (2015). Music training relates to the development of neural mechanisms of selective auditory Attention. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 12, 94-104.

Stuss, D. T. (2011). Functions of the frontal lobes: relation to executive functions. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17(5), 759-768.

Yao, D. (2001). A method to standardize a reference of scalp EEG recordings to a point at infinity. *Physiological Measurement*, 22(4), 693-711.

Zalesky, A., Fornito, A., y Bullmore, E. T. (2010). Network-based statistic: identifying differences in brain networks. *Neuroimage*, 53(4), 1197-1207.

Zelazo, P.D., y Frye, D. (1997). Cognitive complexity and control: a theory of the development of deliberate reasoning and intentional action. En M. Stamenov (Ed.), *Language structure, discourse, and the access to consciousness* (pp.113-153). Amsterdam: John Benjamins.

Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., ... Carlson, S. M. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, (151), 1-13.

Zuk, J., Benjamin, C., Kenyon, A., y Gaab, N. (2014). Behavioral and neural correlates of executive functioning in musicians and non-musicians. *PloS One*, 9(6), e99868-e99868.

## CAPÍTULO 15

### EL TALLER DE ESCRITURA COMO ESTRATEGIA COLABORATIVA PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIA LITERARIA

SANTIAGO SEVILLA-VALLEJO\* E IZARA BATRES CUEVAS\*\*

*\*Universidad de Salamanca; \*\*Universidad Camilo José Cela/Universidad Nebrija*

#### INTRODUCCIÓN

##### *El aprendizaje colaborativo*

Una parte importante de la comunidad docente e investigadora está desarrollando acercamientos activos que fomentan el aprendizaje significativo (Sevilla-Vallejo, 2017, p. 290). Dentro de las propuestas que están resultando más útiles se encuentra en aprendizaje colaborativo.

Berrelleza, Osuna, Salazar, y Xicotencatl (2016, pp. 6-7) han estudiado cómo los modelos constructivistas y el enfoque competencial están en la base del aprendizaje colaborativo.

Según Zarzar (2010, p. 18), un alumno es competente si se dan cuatro condiciones: si puede mostrar el conocimiento, si el conocimiento le sirve para algo, si es valorable el éxito de lo que se hace con el conocimiento y si este se produce de forma colaborativa. El aprendizaje colaborativo comparte algunas características con el aprendizaje cooperativo. Vamos a exponer primero lo que se aplica a ambos, para después concretar lo específico del aprendizaje colaborativo y por qué es especialmente adecuado para realizar talleres de escritura. Ambos tipos de aprendizaje son sistemas de interacciones diseñados para organizar e inducir la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo.

Según Johnson, Johnson, y Hobulec (1998), promueven el compromiso de cada miembro de un grupo con el aprendizaje en los demás porque fomentan interdependencias que no implican competencia. Tal como han observado Berrelleza et al. (2016), se busca que el alumno acepte la responsabilidad y respete el punto de vista del otro para generar nuevo conocimiento en conjunto. El diálogo que se establece entre los alumnos puede favorecer procedimientos y competencias necesarias para diversas tareas: planificación de tiempo, comunicación, solución de problemas, toma de decisiones, capacidad innovadora y creativa (Del Valle, 2008).

De manera que estos tipos de aprendizaje promueven un intercambio social de trabajo conjunto y de metas compartidas que construye conocimientos (Casamayor, 2010). Todo ello lo podemos potenciar a través del taller de escritura, donde la

literatura puede servir de contenido a este procedimiento y ofrece a los alumnos una educación literaria activa y experiencias para reflexionar y poner en práctica procedimientos creativos.

El aprendizaje colaborativo se diferencia del aprendizaje cooperativo en el énfasis que se pone en cada uno de estos acercamientos. Mientras que el aprendizaje cooperativo se centra en los productos que consiguen los grupos y, por ello, requiere de una metodología más estricta y mayor supervisión del desempeño por parte del docente; el aprendizaje colaborativo se ocupa más del proceso, lo cual favorece la flexibilidad en el propio desarrollo de la tarea y una mayor importancia de la metacognición. Barkley, Cross, y Major (2014) señalan tres aspectos esenciales del método colaborativo:

- Diseño intencional, el docente ofrece una estructura para que los alumnos construyan conocimiento o, en nuestro caso, escriban historias a partir de ella. Cada una de las tareas persigue una finalidad que relaciona esa estructura con su aplicación.

- Carácter activo, se hace una distribución de tareas, si bien, a diferencia del aprendizaje cooperativo, pueden ser diferentes o la misma según lo que convenga para la tarea. En el caso del taller, es necesaria esta flexibilidad para que, dentro de una misma sesión, los alumnos puedan preparar la narración en algunos momentos de forma conjunta y en otros distribuyendo distintos aspectos de la estructura literaria.

- Construcción de artefactos culturales con un significado compartido. El aprendizaje significativo se produce porque a partir del diálogo entre los alumnos se llega a un consenso sobre el significado de términos o la manera en la que se construye el discurso. En este sentido, el taller de escritura produce artefactos que dependen de la forma con que los alumnos ponen en marcha sus imaginaciones y de cómo negocian tanto lo que quieren contar como la forma de hacerlo.

### **La competencia literaria y el aprendizaje colaborativo**

La competencia literaria es la capacidad para comprender y producir de forma crítica textos de un valor simbólico e imaginativo. Cerrillo-Torremocha y Sánchez-Ortiz (2017, p. 13) han señalado la necesidad de dar una definición operativa que sirva en el marco educacional. De acuerdo a esto, la competencia literaria se refiere a la capacidad para procesar historias conforme a los rasgos de género textual, como son la estructura del relato, los personajes y narradores implicados y las marcas de estilo y metaforización necesarios para expresarlos. Esto se relaciona con la construcción del sujeto, que parte de la noción lingüística y cognitiva de «sí mismo», la cual da lugar a la conciencia que tiene como entidad separada e independiente. El término sí mismo se puede descomponer en el sí, que sería equivalente al se reflexivo y nos indica el carácter de introspección desde el que surge la personalidad; y mismo, que tiene que



ver con lo idéntico o reiterado en un sujeto, que da lugar a la entidad de la personalidad. Sin embargo, Paul Ricoeur (1996) en *Sí mismo como otro* estudia cómo la identidad es una combinación entre lo que define al sujeto, su mismidad, y la transformación continua que lleva a cabo, la ipseidad.

Cualquier narración se construye desde una determinada consciencia o yo. De manera que «el “yo” se convierte en el primero de los indicadores; indica a aquel que se designa a sí mismo en toda enunciación que contenga la palabra “yo”, llevando tras él el “tú” del interlocutor. Los demás indicadores [...] se reagrupan en torno al sujeto de la enunciación» (Ricoeur, 1996, pp. 24-25).

El pronombre “yo” identifica al sujeto de forma completa y nunca como una referencia parcial porque [...] es función de la narración determinar el «quién de la acción» (Ricoeur, 1996, p. 40).

La definición del ¿quién? debe ir unida al ¿qué? y el ¿por qué? de sus acciones, que constituyen la intención (Ricoeur, 1996, p. 51).

Esto quiere decir que el acontecimiento siempre es personal y lleva a la construcción de relatos que ponen en relación al sujeto con la comunidad. Por ello, los relatos son esencialmente fruto de procesos colaborativos. Por lo comentado, la escritura no sólo es necesaria para fines didácticos, sino para el desarrollo psicológico. Cada persona tiene que crear una identidad propia que defina toda su vida de la siguiente manera: «the single most important system of symbols for expressing and negotiating identities is language» (De Fina, 2011, p. 267).

De modo que el lenguaje es esencial para toda la vida de los seres humanos, debido a que es la herramienta que usamos para manejar cada experiencia que nos pone en relación con los demás; y en las obras literarias se condensan estas experiencias de forma simbólica. Sin embargo, el sistema educativo no está preparado para enseñar la competencia literaria. Tanto el currículum escolar como universitario no son suficientemente específicos al respecto. Cassany (1995, p. 14) señala que “la formación que hemos recibido [...] es bastante escasa. La escuela obligatoria y el instituto ofrecen unos rudimentos esenciales de gramática que no pueden cubrir de ninguna manera las complejas y variadas necesidades de la vida moderna. Más allá, sólo los estudios especializados de periodismo, traducción o magisterio contienen, y de forma más bien limitada, alguna asignatura suelta de redacción”.

El currículum escolar está más centrado en estructuras sintácticas que en ofrecer una visión completa del proceso de escritura. Los estudiantes reciben información teórica de los distintos géneros discursivos, pero no se les enseña cómo producirlos. En este sentido el empleo de la metodología colaborativa en el taller de escritura ofrece la posibilidad de cubrir esta necesidad de forma óptima. Esto resulta evidente si se consideran ciertas técnicas que ya emplean de forma puntual lo colaborativo. Los talleres de escritura creativa tienen sus raíces en el surrealismo y, en un sentido

amplio, en las vanguardias de principios del siglo XX. Desde los ejercicios de escritura automática hasta los cadáveres exquisitos o las quêtes (en las que se realizaban importantes ejercicios de transfiguración y metaforización) los surrealistas como Breton, Eluard, Desnos, etc., impulsaron importantes técnicas, muchas de ellas basadas o relacionadas con la utilización de metáforas, que cambiarían la concepción de la escritura y pondrían de relevancia la capacidad de comprensión y expresión de lo simbólico y lo inefable. Raine (2015, p. 54) hablaría, en este sentido, de la importancia de la transfiguración o incluso “transustanciación”, pues se trata de acceder al numen. O, como diría Pizarnik (2016, p. 453): “no quiero ir nada más que hasta el fondo”.

Estas técnicas se irían desarrollando y de ellas beberán, décadas después, pioneros como Raymond Queneau (2017), autor de los célebres ejercicios de estilo y cofundador, en 1960, del taller OULIPO (Ouvroir de Littérature Potentielle o “Taller de Literatura Potencial”) que tendría entre sus asiduos a figuras de la categoría de Cortázar (2006), Perec o Italo Calvino (Fernández-Ferrer, 2017, p. 22). En los años setenta, los talleres literarios se desarrollan especialmente en Argentina, dando lugar al trabajo colaborativo y por consignas, y llegarán a España en los ochenta, con la idea de ocuparse de una formación que debería ser incluida en los programas de la enseñanza obligatoria (Delmiro, 2006, pp. 21-22).

Actualmente, son muchos los profesionales de la enseñanza y escritores que, siguiendo la línea de Borges, Chomsky, Landero, Pennac, Villanueva, por mencionar solo algunos nombres, defienden la realización de ejercicios de escritura creativa en sus aulas y una formación que no aplique erróneamente los criterios de las ciencias exactas a las humanidades, sino que se centre en la creatividad y la imaginación, concibiendo la poesía, no como una composición matemática, sino como una creación vital que persigue, en la utilización de un complejo lenguaje poético, la expresión de lo inefable.

Por otro lado, la irrupción de las estrategias de gamificación en el aula, también, ha dejado su poso en las técnicas creativas, con teorías como la del estado de flow o estado de flujo que se centra en mantener la motivación y la tensión del reto creativo en su justo grado (Ordás, 2018, p. 41).

En este trabajo, proponemos el taller como estrategia colaborativa especialmente apropiada para animar a la construcción de ficciones y trabajar la comprensión de símbolos y metáforas y, en definitiva, por tanto, el lenguaje literario; y para desarrollar y relacionar los imaginarios de los alumnos, proporcionándoles, por lo tanto, la posibilidad de mejorar la competencia literaria.

### **Hipótesis de la investigación**

El taller de escritura como estrategia colaborativa permite una mejora holística de la creatividad y de la expresión literaria.

### **Objetivos de la investigación**

Objetivo general: dotar a los docentes de herramientas para el trabajo de la creatividad y la mejora de la competencia literaria.

Objetivos específicos:

- Enseñar a los docentes a emplear recursos literarios en la construcción de textos literarios.

- Dar a conocer a los docentes nociones narratológicas y del uso de la metaforización de los textos literarios.

- Mejorar específicamente la expresión escrita de los docentes.

- Valorar el potencial del relato breve y el poema como recursos didácticos.

- Ofrecer herramientas efectivas para aprender a profundizar en la escritura de textos narrativos y líricos.

### **METODOLOGÍA**

Se llevaron a cabo actividades específicas aplicando los principios del aprendizaje colaborativo al taller de escritura para trabajar de forma activa y lúdica los siguientes aspectos: planteamiento de la historia, construcción de la estructura del relato y argumentos, construcción de narradores y personajes y redacción de estilo, con el empleo de figuras literarias y procesos de metaforización. Para ello, se dieron nociones y catalizadores narratológicos para escribir relatos y técnicas creativas surrealistas para establecer nuevas conexiones semánticas en relatos y poemas. Los resultados se han valorado de acuerdo a un análisis cualitativo de la adecuación del empleo de los componentes narratológicos y de las técnicas creativas surrealistas. Dada la brevedad de este trabajo, se ofrece una selección de ejemplos del desarrollo de los talleres. En futuros trabajos, se desarrollará de forma más sistemática los resultados del conjunto de la muestra.

### **Participantes**

La muestra está compuesta por 34 Estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad Antonio de Nebrija y 38 alumnos del Grado en Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Alcalá.

## **Instrumentos**

Se han empleado catalizadores o ejercicios que sirven para despertar la creatividad de los alumnos provenientes de autoridades en creatividad, que además han sido contrastados en estudios académicos.

-Ejercicios de Gramática de la Fantasía de Gianni Rodari (Algarra y Fernando, 2019; Bollini, 2017).

-Ejercicios de Estilo de Raymond Queneau (pizarra digital, en grupos, muestras del libro, otros ejemplos).

Asimismo, se han empleado otros catalizadores que se analizarán en procedimiento y resultados:

-Juegos: “Si fuera”.

-Ejercicios de sinestesia.

-Escritura de poemas a partir de citas célebres.

## **Procedimiento**

Tareas combinadas realizadas en espacios diferentes, utilizando las tecnologías de la información y la comunicación: En primer lugar, desarrollamos ejercicios centrados en la narratología: la creación de relatos. En segundo lugar, realizamos ejercicios inspirados en técnicas surrealistas.

En cuanto a los aspectos narratológicos, se trabajaron los siguientes apartados: historia, en cuanto planteamiento del que parte la ficción, en la que se busca encontrar el tema y el modo de enfocarlos; las voces, que remiten a la construcción del narrador y los personajes que participan en la fábula; el relato, que se refiere a las estructuras necesarias para que la ficción se desarrolle; la narración, el trabajo de estilo para escoger las expresiones y figuras literarias que respondan al tema escogido. Para ver la progresión, se va a hacer una comparativa entre el relato inicial (en la primera sesión), el relato intermedio (en la sesión ocho, una vez se estudiaron los elementos para construir un cuento estructurado: historia, voces y relato) y el relato final (en la sesión 11, cuando, además, se estudió la narración o estilo).

El trabajo surrealista se centró en el uso de la metaforización. Es decir, este trabaja con mucho más detalle el estilo de las obras y se dividió en las siguientes fases:

-Primera fase. Estación de partida (iniciación). La escritura de poemas breves a partir de citas célebres, de forma colaborativa, persiguen realizar una primera toma de muestras para analizar el nivel de los alumnos y actúan como ejercicios de desbloqueo para comenzar a trabajar a partir de técnicas creativas inspiradas en el surrealismo y el collage literario que ya emplease Cortázar (2006) en libros como Último round. Como transición a la segunda fase, llevamos a cabo ejercicios de metaforización a través del juego “si fuera”, en los que los alumnos se familiarizan con

el concepto y práctica de transfiguración poética y metaforización, partiendo de la creación de alegorías.

-Segunda fase. El trayecto (desarrollo). En los ejercicios sinestésicos de metaforización, los alumnos aplican los conocimientos que han ido adquiriendo en los ejercicios anteriores e incorporan el método de la asociación de conceptos, fundamental en el proceso de metaforización, a través de vínculos sinestésicos, trabajando con los sentidos.

-Tercera fase. Estación de llegada (conclusión). Sesión dedicada a ejercicios de estilo literario, inspirados en el modelo de los Ejercicios de estilo de Queneau (2017). El más importante es el ejercicio de “estilo poético” en el que los alumnos utilizan los conocimientos y experiencia adquiridos para transformar el texto en un poema, y practican, por otra parte, la prosa poética. Todos estos ejercicios, articulados en fases pedagógicas, pretenden familiarizar a los alumnos con los recursos literarios y el lenguaje poético, y avanzar en la comprensión y práctica de ese tipo de lenguaje, de una forma lúdica y dinámica, haciéndoles ver también su valor y variedad de aplicaciones como recurso docente. Ambos aspectos han sido trabajados de acuerdo a los principios del aprendizaje colaborativo. En los talleres los alumnos debían trabajar por grupos para adquirir conjuntamente las nociones narratológicas y las técnicas surrealistas necesarias para la creación literaria. El taller permite el carácter activo propio de esta metodología pues lo más importante es el proceso por el que los alumnos pueden distribuir las tareas necesarias en el taller para ponerlas en común después o trabajar conjuntamente. El taller está al servicio de la elaboración de discurso tanto propio como colectivo. Y se construyen artificios literarios que expresan de manera simbólica experiencias de los alumnos. En este sentido, la escritura contribuye a la construcción de la identidad, aspecto en el que hemos profundizado con anterioridad (Sevilla-Vallejo, 2017).

## **RESULTADOS**

El resultado esperado era mejorar la competencia literaria de los alumnos a través del conocimiento teórico y aplicado de géneros literarios, de la retórica para construirlo y del empleo de figuras literarias. Se esperaba también que realizar el taller como estrategia colaborativa fuera un método natural de fomentar la creatividad literaria. A la luz de los resultados obtenidos, hemos podido comprobar lo siguiente:

A lo largo del taller realizado con los alumnos de grado de educación infantil, se observó que los textos que producían se hicieron progresivamente más complejos, mejor estructurados y más cuidados en el estilo. El primer cuento que escribió un grupo, resulta breve y muy esquemático. El relato presenta no tanto una fábula como el esquema de la misma. Los personajes no están casi caracterizados y la relación

entre ellos es muy sencilla. Además, se observan descuidos en la puntuación y redacción. En el relato intermedio de este grupo, se puede observar una progresión en el manejo de la estructura narrativa. Se relatan las reacciones de los personajes con más detalle gracias al empleo de incisos; y la estructura del relato está más definida, tanto en las partes que componen el relato como a nivel de redacción. Se ha subrayado el complemento circunstancial “Durante unos días” que establece el desarrollo temporal de la intriga y el conector “por lo que” que presenta la consecuencia de la tensión entre los personajes. Por último, se presenta un relato donde, además de plantear las estructuras formales de manera adecuada, también se pueden apreciar recursos de estilo propios de la narración. Este texto es mucho más extenso y complejo que los anteriores. Las alumnas emplean todo lo aprendido en un relato dirigido a la educación infantil en el que, a partir de un cuento tradicional, relatan la historia de unos personajes que no solo se enfrentan a oponentes, como en los anteriores relatos, sino que establecen relaciones de apoyo entre sí. Se puede resaltar el empleo del paralelismo de que los dueños de los animales echan o tratan de matar a los animales. De modo que estos comienzan en una posición de inferioridad frente a los humanos. Estos personajes luchan conjuntamente hasta que son ellos los que echan a los hombres. Se puede ver el apoyo entre los personajes expresado en secuencias o enumeraciones de las acciones que realizan conjuntamente. Asimismo, se emplean figuras literarias aplicadas al ámbito infantil, como las metonimias por las que se dirigen unos a otros (bigotitos al gato y cresta roja al gallo), símiles que refuerzan las penurias por las que pasan los héroes (“como si les esperasen cuatro días de ayuno”) y la confusión de los hombres frente al plan de los animales (“Tomando los brillantes ojos del gato por brasas encendidas”) y metáforas para remarcar la derrota de los hombres, que se ven tan superados por los animales que les toman por formidables enemigos (“una horrible bruja”, “un hombre armado” y “un monstruo negro”). En los talleres de escritura creativa realizados con alumnos de Grado de Educación Primaria y centrados en actividades de metaforización, creación de imágenes, y utilización del lenguaje poético, hemos podido observar en la primera sesión (ejercicios de poetización a partir de citas célebres) que los alumnos presentan un serio déficit en cuanto a la comprensión y utilización de metáforas, y, en ocasiones, una torpeza en la sintaxis, que dificulta una adecuada fuerza expresiva y nitidez de las imágenes, así como un adecuado uso del lenguaje poético. Las composiciones son excesivamente simples y marcadamente tendentes a la prosa. Durante los ejercicios de transición que se realizan con el método del “si fuera”, los alumnos muestran un progreso hacia una concepción más clara de la metáfora, partiendo de la utilización de la alegoría para llegar a ella, y se cumple, por tanto, la finalidad de ayudarles a realizar la siguiente fase: los ejercicios de sinestesia, en los que la asociación de ideas lleva a una mejora en la creación de imágenes literarias y metáforas (“hierros que se

golpean incesantes”, “polvo de camino castellano”, “tacto de cabello rizado, por la complejidad de los pensamientos”, etc.), unida a un esfuerzo por mejorar la sintaxis de modo que esta permita una mejor expresión artística. Finalmente, en los ejercicios de estilo, atendiendo a la creación de un texto poético, se puede observar un mayor dominio de la metáfora y la transfiguración (palabras y signos como “cerraduras imposibles”, “la nada por semblante”, peldaños que son “preguntas”, “soberbia hueca, negra como su pena”, “el abismo se abrió en su ánimo”, o “las frutas pintaron el suelo”, familiarización con la rima asonante, uso de otras figuras retóricas como la anáfora, etc.), un vocabulario más rico y sintaxis más correcta con mayor conciencia de los errores (ellos mismos realizan las correcciones). Observamos que los alumnos articulan un discurso poético visiblemente más complejo y encuadrado en el género lírico que el que se observa en los primeros ejercicios, con un progreso en la utilización de la metáfora y otras figuras retóricas, y un grado de comprensión e interiorización de recursos del lenguaje poético elevado, si lo comparamos con los primeros ejercicios, y tendente a una mayor conciencia de la subjetividad y creación de belleza.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

En los talleres de escritura previa, habíamos obtenido resultados, tanto cuantitativos como cualitativos, que indican el interés por el taller, la progresión de autopercepción en competencia escrita y la progresión objetiva de esta (Sevilla-Vallejo, 2012). Hemos trabajado distintos géneros (narrativa, poesía y guión de cine) tanto con fines creativos como terapéuticos, y hemos observado cómo se puede trabajar la competencia literaria al tiempo que se incrementa el entusiasmo de los alumnos hacia la literatura y se desarrollan las competencias cívicas (armonía y compañerismo a través del clima de aula).

En el presente estudio, se puede observar cómo el empleo colaborativo del taller de escritura fomenta la mejora de todos los componentes del relato. Se observa que, progresivamente, los grupos escriben historias con un planteamiento más original, construyen personajes más complejos, desarrollan estructuras de los relatos mejor definidas y emplean recursos para reforzar el tema de sus relatos. Del mismo modo, se puede apreciar en los resultados presentados que los alumnos adquieren una mayor capacidad en el estilo literario a través del empleo de las figuras retóricas. Desarrollan la capacidad para reconocer los elementos propios del lenguaje poético, y el empleo de las imágenes literarias, metáforas, transfiguraciones y sinestesias que posibilita nuevas conexiones en la escritura. Las novedades obtenidas en esta última investigación radican en el hecho de haberlo puesto en práctica con alumnos de los Grados de Primaria e Infantil, por lo que hemos orientado las herramientas hacia las

diversas aplicaciones pedagógicas en el aula que los alumnos pueden transferir a su labor docente.

En este estudio, no ha habido espacio para un análisis en detalle de los resultados ni para analizar el desarrollo del sentido crítico de los alumnos sobre sus propias creaciones. Sin embargo, es manifiesto que el empleo del enfoque colaborativo permite una flexibilidad en el taller de escritura para abordar la competencia literaria en todos sus aspectos.

## REFERENCIAS

- Algarra, G., y Fernando, S. (2019). La creación literaria y el aprendizaje constructivo, promotores de jóvenes escritores. *Centro Sur*, 3(2), 1-13.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., y Major, C. H. (2014). *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. San Francisco, EEUU: Jossey-Bass.
- Berrelleza, C., Osuna, I., Salazar, D. Y., y Xicotencatl, J. R. (2016). Estrategia colaborativa para lograr motivación y competencias en microbiología. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 1-18.
- Bollini, L. (2017). Visual Story Telling. The Queneau's "Exercices de Style" as a Visual Language Learning Tool. International and Interdisciplinary Conference IMMAGINI?, *Image and Imagination between Representation, Communication, Education and Psychology*, 1-8.
- Casamayor, G. (2010). *La formación on-line. Una mirada integral sobre el e-learning, blearning*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cerrillo-Torremocha, P. C., y Sánchez-Ortiz, C. (2017). Educación y "competencia" literarias (sobre la formación del lector literario). *Literatura em Debate*, 11, 21, 6-19.
- Cortázar, J. (2006). *Último round*. México: Siglo XXI.
- De Fina, A. (2011). Discourse and Identity. En T.A. Van Dijk (Ed.), *Discourse Studies: a Multidisciplinary Introduction* (pp. 263-282). California: Sage Publications.
- Del Valle, I. (2008). Propuesta para promover el aprendizaje colaborativo y su aporte a los salones de clases divergentes. IX Encuentro Internacional Virtual Educa Zaragoza [internet]. Recuperado de: <http://www.virtualeduca.info/congresoazaragoza>
- Delmiro, B. (2006). *Escritura creativa en las aulas*. Barcelona: Graó.
- Fernández-Ferrer, A. (2017). Estudio introductorio a los ejercicios de estilo. En Fernández-Ferrer (Ed.), *Ejercicios de estilo* (pp. 12-41). Madrid: Cátedra.
- Johnson, D., Johnson R., y Hobulec, E. (1998). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ordás, A. (2018). *Gamificación. El juego como inspiración*. Barcelona: UOC.
- Pizarnik, A. (2016). *Poesía completa*. Barcelona: Penguin Random House.
- Queneau, R. (2017). *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra.
- Raine, K. (2015). *La utilidad de la belleza*. Madrid: Vaso Roto Ediciones.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Sevilla-Vallejo, S. (2012). Taller de escritura de cuentos. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 24, 67-494.



Sevilla-Vallejo, S. (2017). Why should teachers tells stories at class? Narration for Educative and Identity Purposes. En J. F. García, T. de León, y E. Orozco (Eds.), *Las tecnologías de la información y comunicación para la innovación y el desarrollo* (pp. 287-308). Madrid, Alexandria Library.

Sevilla-Vallejo, S. (2019). La lectura viva. Criterios psicológicos y didácticos para fomentar el descubrimiento en los textos. María Isabel de Vicente- Yagüe y Elena Jiménez Pérez (eds.). *Investigación e innovación en educación literaria* (pp. 241-250). Madrid: Síntesis.

Sevilla-Vallejo, S. (2020). Aprendizaje cooperativo y redes sociales. Propuesta booktuber para la educación literaria. Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social. Países Bajos: Adaya Press.

Zarzar, C. (2010). *Planeación didáctica por competencias*. México: Didaxis Estudios Superiores.



## CAPÍTULO 16

### ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

ANTONIO JOSÉ MORENO GUERRERO  
*Universidad de Granada*

#### INTRODUCCIÓN

La Educación Física es una asignatura desarrollada en muchos sistemas educativos del mundo, con intención de mejorar el desarrollo motriz de las personas (Sibley, 2020). Esto no debe entenderse como la realización de ejercicios (Hill y Valdez-García, 2020), sino como un conjunto de conocimientos, acciones, predisposiciones y sentimientos de las personas relacionadas con sus capacidades motoras (Quintas, Bustamante, Pradas, y Castellar, 2020).

El desarrollo motriz no se consigue con la repetición contante y continua de ejercicios (Aasland, Walseth, y Engelsrud, 2020), sino que requiere de una actitud crítica por parte de las personas (Clark, Johnson, Sales, y King, 2020), relacionadas principalmente con el cuerpo, el movimiento y el entorno (Apolinario y Sacardo, 2020). Con todo ello, las personas aprenden a conocerse a sí mismo y a su medio, tanto cercano como lejano (Triguero, Navarro, Aguilar-Parra, Bermejo, y Ferrandiz, 2020).

La Educación Física, además, favorece la adquisición de hábitos saludables, relacionados con la actividad física continua (Lambert y Penney, 2020), una base adecuada de alimentación, hábitos de higiene apropiados (Rodríguez y Bustos, 2020) y una actitud crítica contra acciones no saludables (O'Leary, Longmore, y Medcalf, 2020). Gracias a esta asignatura, las personas aprenden a saber qué, cómo, cuándo y con quién realizar y actuar con su entorno más cercano, e incluso más lejano (Mattsson y Larsson, 2020). También, aprenden a observar, analizar, valorar, actuar, identificar, valorar e interpretar las acciones motrices desarrolladas (Simon, 2020). Además, aprender a saber determinar sus posibilidades y sus limitaciones, algo realmente importante a la hora de desarrollar muchas acciones en el día a día (Osterlie y Mehus, 2020).

La asignatura de Educación Física trata de que el alumnado aprenda a controlar sus propios movimientos (Cale, 2020), identificar mejor sus propias posibilidades (Shiver, Richards, y Hemphill, 2020), coordinarse con otros compañeros para desarrollar acciones de equipo (De Araujo, Knijnik, y Ovens, 2020) y adecuarse a los

posibles cambios que se puedan producir en un determinado momento en el entorno (García, Rodríguez, y León, 2020).

La investigación desarrollada estudia el concepto “physical education” en el ámbito educativo (EDFI), teniendo en cuenta la producción científica recopilada en la base de datos de Web of Science (WoS), mediante diversas técnicas bibliométricas. El procedimiento metodológico seguido se fundamenta en el mapeo científico, además de en la evolución dinámica y estructural de las palabras clave.

Este estudio ha tenido en cuenta el procedimiento de investigación ya aplicado en otras investigaciones, recogidas todas ellas en la base de datos de Journal Citation Reports (JCR) (López-Belmonte, Moreno-Guerrero, López-Núñez, y Pozo-Sánchez, 2019; Rodríguez-García, López-Belmonte, Agreda-Montoro, y Moreno-Guerrero, 2019).

### **Objetivos**

El objetivo general establecido en este estudio es identificar el rendimiento y la evolución temática de physical education en la base de datos de WoS. De dicho objetivo general se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el rendimiento académico de la producción científica sobre physical education en WoS?
- ¿Cómo evoluciona el término physical education en WoS?
- ¿Qué temas son los más destacados en campo de estudio de physical education en WoS?
- ¿Cuáles son los autores más relevantes y productivos sobre la temática physical education en WoS?

## **METODOLOGÍA**

### **Diseño de investigación**

El método de investigación desarrollado se ha basado en la bibliometría, la cual pertenece a una rama de la cienciometría. Con esta técnica se pretende identificar, registrar, valorar y predecir, en función a diversos indicadores, la literatura científica (Martínez, Cobo, Herrera, y Herrera, 2015). En este estudio se ha seguido las pautas marcadas por autores expertos en el análisis (Moral-Muñoz, Herrera-Viedma, Santisteban-Espejo, y Cobo, 2020), llevando a cabo una indagación de rendimiento (Cobo, López, Herrera, y Herrera, 2011; Moreno-Guerrero, Gómez-García, López-Belmonte, y Rodríguez-Jiménez, 2020) y de co-palabras (Hirsch, 2005). Para ello, se generaron mapas conceptuales (López-Belmonte, Segura-Robles, Moreno-Guerrero, y Parra-González, 2020) y de evolución temática (López-Robles, Otegi-Olaso, Porto, y Cobo, 2019).

## **Procedimiento y análisis de datos**

Esta investigación se ha desarrollado en varias fases: 1) Selección de la base de datos, siendo en este caso WoS; 2) Determinación de las palabras clave (physical education); 3) Establecimiento de la ecuación de búsqueda (“physical education” [TITTLE]) en las categorías “education educational research”, “education scientific disciplines”, “psychology educational” y “education special”; 4) Análisis de la producción científica para identificar su adecuación a la temática de estudio. En un primer momento, el total de producción fue de 5825, pero después de la depuración de datos, siguiendo un protocolo PRISMA. En este caso se eliminó la producción científica de 2020 (n=163) y los documentos repetidos o no relacionados con la temática de estudio (n=170), el volumen final quedó reducido en 5492. Para representar los datos mostrados en los resultados, relacionados con el rendimiento académico, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de inclusión: a) Año de publicación (toda la producción excepto 2020); (b) Idioma ( $x \geq 100$ ); (c) Área de publicación ( $x \geq 139$ ); (d) Tipo de documento ( $x \geq 300$ ); (e) Organización ( $x \geq 71$ ); (f) Autores ( $x \geq 29$ ); (g) Fuente de producción ( $x \geq 300$ ); (h) País ( $x \geq 500$ ); (i) Los cuatro documentos más citados ( $x \geq 364$ ). Además, en este caso, se usaron las herramientas Analyze Results y Creation Citation Report, ambas integradas en WoS. En el análisis de co-palabras se usó el programa SciMAT (Science Mapping Analysis Tool), siguiendo los siguientes pasos (Montero-Díaz, Cobo, Gutiérrez-Salcedo, Segado-Boj, y Herrera-Viedma, 2018):

-Depuración de palabras clave. En primer lugar, se identificaron las palabras clave obtenidas (n=7471). Seguidamente se generaron los mapas de co-ocurrencia. Posteriormente se elaboró la red normalizadas de co-palabras. A continuación, se identificaron las palabras clave más relevantes. Y finalmente se establecieron las temáticas más relevantes, gracias al algoritmo de clustering, analizándose un total de 7084 palabras clave.

-Reproducción. El estudio generó varios diagramas estratégicos, distribuidos en cuatro regiones (superior derecha=temas motores y relevantes; superior izquierda=temas arraigados y aislados; inferior izquierda=temas en desaparición o en proyección; inferior derecha=temas de escaso desarrollo y transversales). La ubicación de las temáticas en el diagrama tiene presente los principios de centralidad y densidad.

-Rangos temporales. Para poder identificar la evolución científica de la temática seleccionada, se establecieron varios periodos temporales en relación a las palabras clave (P1=1902-2011; P2=2012-2015; P3=2016-2019). El criterio seguido para determinar estos periodos temporales fue el de volumen de producción, tratando que todos los periodos analizados tuvieran un número parejo de documentos. Para los autores se analizó toda la producción científica (PX=1902-2019).

-Análisis de datos: Finalmente, para obtener los datos alcanzados en esta investigación, se han establecidos diversos parámetros en el programa SciMAT (Tabla 1).

*Tabla 1.* Parámetros de análisis del programa SciMAT

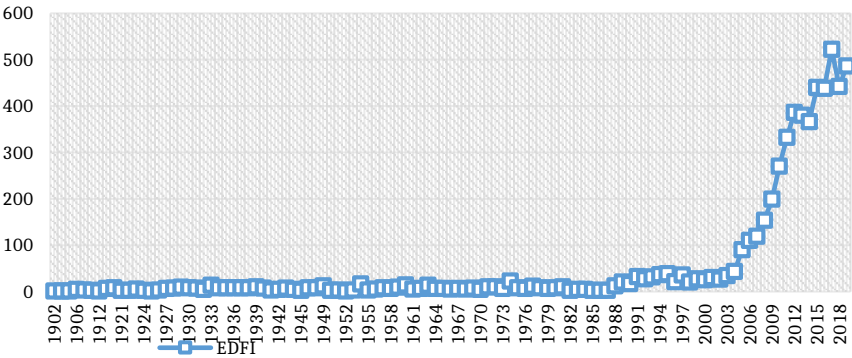
Configuración	Valores
Unidad de análisis	Palabras clave de autores y de WoS
Umbral de frecuencia	Palabras clave: $P_1 = (4)$ , $P_2 = (4)$ , $P_3 = (5)$ Autores: $P_X = (5)$
Tipo de red	Co-ocurrencia
Umbral de valor de unión de co-ocurrencia	Palabras clave: $P_1 = (3)$ , $P_2 = (3)$ , $P_3 = (3)$ Autores: $P_X = (5)$
Medida de normalización	Índice de equivalencia
Algoritmo de agrupación	Tamaño máximo: 9; Tamaño mínimo: 3
Medida evolutiva	Índice de Jaccard
Medida superpuesta	Índice de Inclusión

## RESULTADOS

### Rendimiento y producción científica

La evolución científica del término de educación física en el ámbito educativo, según la base de datos de WoS, se remonta desde el año 1902. Su desarrollo ha sido irregular, dado que no es hasta el año 2005 cuando se produce un aumento considerable de la producción científica sobre este campo de estudio. Desde esa fecha hasta el año 2019, su desarrollo ha sido ascendente, exceptuando los años 2014, 2015 y 2018, donde se produce un pequeño receso en el número de manuscritos publicados (Figura 1).

*Figura 1.* Evolución de la producción científica



Fuente: Elaboración propia

El idioma preferido por la comunidad científica para presentar los datos de su investigación es el inglés. El resto de idiomas está muy distanciado (Tabla 2). El área

de publicación donde se recogen los principales estudios sobre EDFI es Education Educational Research. El resto de áreas de conocimiento se encuentran muy distanciadas (Tabla 3). los artículos de investigación son el principal tipo de documento usado por la comunidad científica para mostrar sus hallazgos científicos. El resto de documentos se encuentra muy distanciados (Tabla 4).

California State University System se erige como la principal institución, en lo que al volumen de producción se refiere, que analiza los estudios sobre educación física en el ámbito educativo. Le sigue de cerca Ohio State University (Tabla 5).

*Tabla 2. Idioma científico empleado*

Idioma	EDFI
Inglés	4366
Español	567
Portugués	484
Chino	115

Fuente: Elaboración propia.

*Tabla 3. Áreas de conocimiento*

Área de publicación	EDFI
Education Educational Research	5440
Sport Science	1051
Hospitality Leisure Sport Tourism	564
Social Science Interdisciplinary	477
Education Scientific Disciplines	140

Fuente: Elaboración propia.

*Tabla 4. Tipo de documento*

Tipo de Documento	EDFI
Artículo	4100
Comunicaciones	816
Reseñas de libro	322

Fuente: Elaboración propia.

*Tabla 5. Instituciones*

Organización	EDFI
California State University System	117
Ohio State University	102
University of Queensland	83
University System of Georgia	79
University of Edinburgh	75
Loughborough University	71

Fuente: Elaboración propia.

De entre todos los autores que realizan investigaciones sobre EDFI, destaca principalmente, de forma considerable sobre el resto, debido a su volumen de

producción, el científico D. Kirk. El resto de autores se encuentra muy distanciados (Tabla 6).

Journal of Physical Education Recreation and Dance, y Journal of Teaching in Physical Education, son las principales fuentes de publicación sobre EDFI (Tabla 7). El país más productivo sobre EDFI es Estados Unidos, seguido, a una distancia considerable, de China (Tabla 8).

El manuscrito más citado sobre la temática EDFI es el estudio de Ntoumanis (2001), con un total de 451 citas. Es reseñable indicar que dicho autor ocupa las cuatro primeras posiciones, en lo que al número de citas se refiere (Tabla 9).

*Tabla 6. Autores más prolíficos*

Autores	EDFI
Kirk, D.	54
Kar, R.	32
Silverman, S.	32
Chen, A.	30
Penney, D	30

Fuente: Elaboración propia.

*Tabla 7. Fuente de procedencia*

Fuente	EDFI
Journal of Physical Education Recreation and Dance	459
Journal of Teaching in Physical Education	421
Movimiento	334
Sport Education and Society	328

Fuente: Elaboración propia.

*Tabla 8. País*

Países	EDFI
Estados Unidos	1535
China	613
España	534
Brasil	509

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 9. EDFI: artículos más citados

Referencia	Citas
Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. <i>British Journal of Educational Psychology</i> , 71, 225-242. doi: 10.1348/000709901158497	451
Standage, M., Duda, J.L., y Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. <i>British Journal of Educational Psychology</i> , 75, 411-433. doi: 10.1348/000709904X22359	444
Standage, M., Duda, J.L., y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. <i>Journal of Educational Psychology</i> , 95(1), 97-110. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.97	428
Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. <i>Journal of Educational Psychology</i> , 97(3), 444-453. doi: 10.1037/0022-0663.97.3.444	365

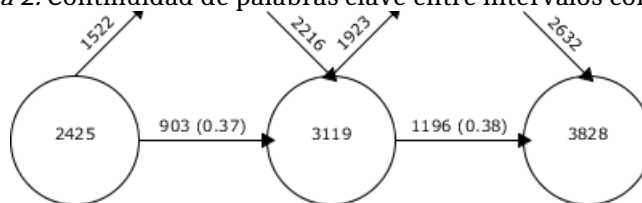
Fuente: Elaboración propia.

### Desarrollo estructural y temático

El desarrollo de palabras clave en los intervalos temporales establecidos, indican el nivel de coincidencia de palabras clave entre los periodos contiguos. Además, muestra el número de palabras clave que abandona un periodo y las nuevas que se incluyen.

En la figura 2, se observa como hay un nivel de coincidencia entre los periodos establecidos medio-bajo. Esto indica que existe una línea de investigación asentada en el tiempo. El rendimiento temático ofrece las palabras clave con más valores bibliométricos en cada uno de los periodos establecidos. En el primer periodo (1902-2011) lo es “intrinsic-motivation”.

Figura 2. Continuidad de palabras clave entre intervalos contiguos



En el segundo periodo (2012-2015) lo es “body”. Y en el tercer periodo (2016-2019) lo es “sport” (Tabla 10).

Los diagramas de intervalo temporal muestran información sobre la relevancia de cada una de las temáticas en los periodos establecidos, según el índice de Callon, mediante el proceso de agrupación. Para ello tiene presente dos planos: la centralidad, que analiza la fuerza de relación de los vínculos externos; y la densidad, que muestra la fuerza de relación de los vínculos internos (figura 3).

En el primer periodo (1902-2011), las temáticas motores son “intrinsic-motivation”, “children”, “perceptions” y “goal-orientations”. En el segundo periodo (2012-2015), las temáticas motores son “motivational-climate”, “children”, “body” y “self-determination-theory”. En el último periodo (2016-2019), las temáticas motores son “self-determination-theory”, “occupational-socialization”, “children”, “body”, “motivational-climate” y “sport”. Además, dada la ubicación de las temáticas en este periodo, se deben tener en cuenta “critical-pedagogy”, “Bourdieu”, “program” y “professional-development”.

Esto es porque estas temáticas pueden ser los nuevos temas motores de la investigación de la educación física en educación. Además, tal y como se puede observar, hay temáticas motores que se repiten en los tres periodos, como es el caso de “children”. Esto muestra que existe una misma percepción por parte de los investigadores a la hora de establecer las líneas de investigación.

*Tabla 10. Rendimiento temático en EDFI*

Denominación	Intervalo 1902-2011					Citaciones
	Obras	Índice h	Índice g	Índice hg	Índice q <sup>2</sup>	
Intrinsic-motivation	63	33	59	44.12	48.74	4262
Children	77	29	52	38.83	32.76	2887
Perceptions	59	26	52	36.77	38.83	2728
Motivation	51	20	43	29.33	28.98	1921
Curriculum	76	27	41	33.27	36.37	1825
Program	29	19	29	23.47	27.57	1062
Goal-orientations	18	13	18	15.3	21.63	576
Teachers	30	13	23	17.29	20.07	579
School	20	15	19	16.88	21.56	699
Planned-behavior	10	9	10	9.49	15.3	643
Disabilities	10	7	8	7.48	10.25	127
Instruction	6	6	6	6	13.19	180
Knowledge	11	7	10	8.37	13.49	326
Denominación	Intervalo 2012-2015					Citaciones
	Obras	Índice h	Índice g	Índice hg	Índice q <sup>2</sup>	
Self-determination-theory	38	15	26	19.75	21.56	741
Children	58	15	23	18.57	20.12	731
Motivational-climate	22	10	16	12.65	15.17	289
Body	85	21	27	23.81	24.25	1054
Motivation	35	10	16	12.65	13.04	341
Perceptions	54	15	23	18.57	20.49	677
Attitudes	31	11	17	13.67	14.07	337
Beliefs	21	10	14	11.83	10.95	241
Knowledge	29	11	18	14.07	14.46	360
Sport	28	13	19	15.72	17.29	400
Performance	19	10	18	13.42	11.4	325
Overweight	10	5	10	7.07	10	100
Pedagogy	12	5	11	7.42	11.83	152
Perspectives	6	5	6	5.48	14.32	213

Tabla 10. Rendimiento temático en EDFI (continuación)

Denominación	Intervalo 2016-2019					Citaciones
	Obras	Índice h	Índice g	Índice hg	Índice q <sup>2</sup>	
Self-determination-theory	65	9	12	10.39	11.62	258
Children	159	11	14	12.41	11.96	484
Occupational-socialization	34	7	10	8.37	9.17	129
Body	42	8	11	9.38	8.94	228
Motivational-climate	26	6	8	6.93	8.49	95
Sport	327	15	20	17.32	16.88	1205
Experiences	39	7	9	7.94	8.77	124
Professional-development	22	5	8	6.32	6.32	103
Performance	25	6	10	7.75	9.17	116
Behavior	22	4	8	5.66	7.48	70
Knowledge	29	6	8	6.93	6.93	111
Program	26	7	9	7.94	8.77	113
Policy	28	6	7	6.48	6.93	101
Engagement	15	5	7	5.92	5.92	64
Beliefs	16	5	6	5.48	5.48	56
Critical-pedagogy	6	5	5	5	6.71	51
Reliability	5	2	3	2.45	3.16	9
Resilience	4	2	4	2.83	4.9	19
Bourdieu	4	4	4	4	4.9	24
Games	6	3	4	3.46	3.46	17

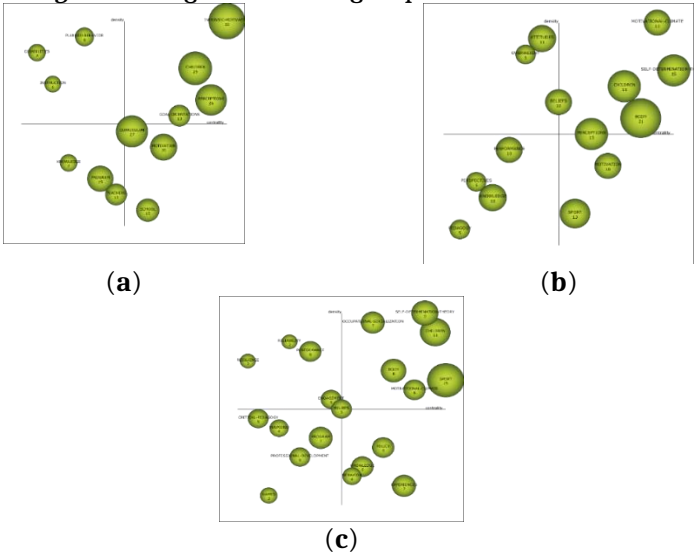
Fuente: Elaboración propia

Los diagramas de intervalo temporal muestran información sobre la relevancia de cada una de las temáticas en los periodos establecidos, según el índice de Callon, mediante el proceso de agrupación. Para ello tiene presente dos planos: la centralidad, que analiza la fuerza de relación de los vínculos externos; y la densidad, que muestra la fuerza de relación de los vínculos internos (figura 3).

En el primer periodo (1902-2011), las temáticas motores son “intrinsic-motivation”, “children”, “perceptions” y “goal-orientations”. En el segundo periodo (2012-2015), las temáticas motores son “motivational-climate”, “children”, “body” y “self-determination-theory”. En el último periodo (2016-2019), las temáticas motores son “self-determination-theory”, “occupational-socialization”, “children”, “body”, “motivational-climate” y “sport”. Además, dada la ubicación de las temáticas en este periodo, se deben tener en cuenta “critical-pedagogy”, “Bourdieu”, “program” y “professional-development”.

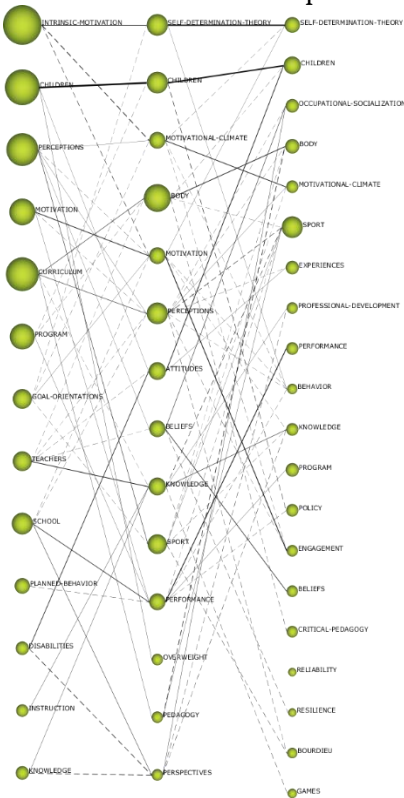
Esto es porque estas temáticas pueden ser los nuevos temas motores de la investigación de la educación física en educación. Además, tal y como se puede observar, hay temáticas motores que se repiten en los tres periodos, como es el caso de “children”. Esto muestra que existe una misma percepción por parte de los investigadores a la hora de establecer las líneas de investigación.

Figura 3. Diagrama estratégico por índice-h de EDFI



Nota: (a) Intervalo 1902-2011; (b) Intervalo 2012-2015; (c) Intervalo 2016-2019.

Figura 4. Evolución temática por índice-h



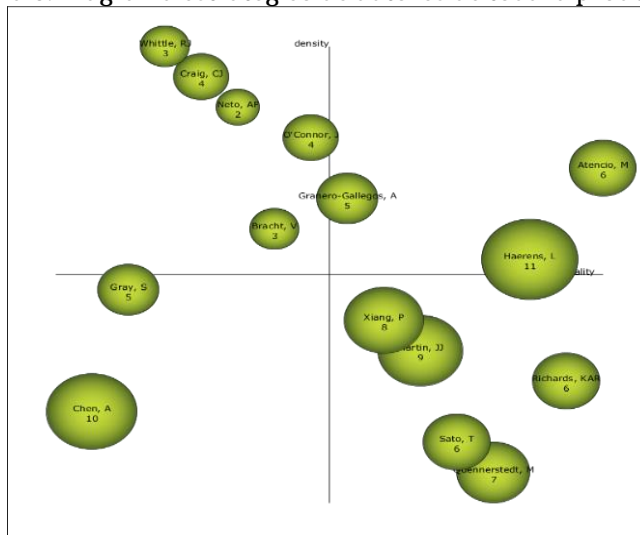
### Evolución temática de los términos

La evolución temática de los términos obtenidos en el análisis realizado, muestra la conexión y la fuerza de asociación entre los periodos contiguos establecidos. En este caso, se hace uso del índice de Jaccard. El proceso de conexión se genera si se comparten palabras claves o temáticas entre los diversos temas. Los tipos de conexión pueden ser de dos tipos: línea continua, cuya conexión es de tipo temática; línea discontinua, cuya conexión es de tipo discontinua. El grosor de las líneas indica la fuerza de asociación. A mayor grosor, mayor conexión. La investigación sobre la educación física en el ámbito educativo presenta una clara línea de investigación, como es el caso de la temática “children”, la cual se repite en los tres periodos. La conexión entre dichas temáticas es de línea continua y de grosor medio. En el conjunto de temáticas, se observa que ha habido siempre un hilo conductor en la investigación, centradas principalmente en los estudiantes, en la motivación y en la percepción de los propios estudiantes. El análisis realizado muestra además que hay más conexión conceptual que no conceptual, lo que indica una alta relación entre las distintas temáticas generadas.

### Autores con mayor índice de relevancia

Entre los diversos autores analizados destacan Granero-Gallegos y Atencio, los cuales se erigen como los científicos motores en el campo de estudio planteado. Además, se deben tener en cuenta a S. Gray y A. Chen, dado que ambos, por su ubicación en el diagrama, pueden ser los próximos autores motores en el campo de estudio (figura 5).

Figura 5. Diagrama estratégico de autores de toda la producción



## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Las investigaciones sobre educación física en el ámbito educativo, si se tiene en cuenta la base de datos de Web of Science, se remontan desde el año 1902. Pero no es hasta el año 2005 cuando en realidad la comunidad científica centra sus investigaciones en este campo de estudio. Desde esa fecha hasta la actualidad, la producción ha sido creciente, por lo que es en realidad en los últimos años cuando el estudio sobre la educación física en el ámbito educativo está empezando a coger relevancia. Atendiendo a los resultados alcanzados en el rendimiento académico, se puede establecer un perfil de investigación de este campo de estudio. En este caso, los estudios están escritos en artículos y en inglés. Las publicaciones se recogen en el área de publicación Education Educational Research. La organización más prolífica en este ámbito de investigación es California State University System. El autor con más volumen de producción es D. Kirk, aunque los más relevantes en este campo de estudio son Granero-Gallegos y Atencio. La principal fuente de publicación es Journal of Physical Education Recreation and Dance. El país con más volumen de producción es Estados Unidos, y la obra más citada es la de Ntoumanis (2001), con un total de 451. Los valores bibliométricos de las diversas temáticas analizadas han mostrado como la motivación intrínseca, el cuerpo y el deporte, han sido las líneas de investigación con los valores más altos. Los diagramas de intervalo temporal indican que, además de las líneas de investigación ya establecidas, existen otras tales como la percepción y la autodeterminación teórica. Estas se erigen como los temas estrellas dentro de este campo de estudio. Son destacable además las temáticas “self-determination-theory”, “occupational-socialization”, “children”, “body”, “motivational-climate” y “sport”, las cuales pueden ser las próximas líneas de investigación relevantes en el estudio de la educación física en el ámbito educativo. De todas estas temáticas, la más destacable es la línea de investigación establecida por “children”, la cual se repite en todos los periodos establecidos. Se puede reseñar en este caso que los principales focos de los investigadores se han situado en los jóvenes. Además, se ha podido observar cómo ha habido una evolución pareja en lo que a temáticas se refiere, dado que la motivación y la propia percepción de los estudiantes han estado presente en todos los periodos. Finalmente, se puede concluir que el campo de la educación física en el ámbito educativo empieza a ser relevante para la comunidad científica a partir del año 2005, siendo la motivación, los estudiantes y la percepción de sí mismos los focos de investigación más analizados por los investigadores. La prospectiva de la investigación se fundamenta en ofrecer a la comunidad científica una visión clara, concisa y específica sobre el campo de estudio de la educación física en el ámbito educativo. Además, presente ser un instrumento para aquellos miembros de la comunidad educativa interesado sobre las últimas tendencias en este campo de investigación. La presente investigación tiene varias limitaciones, entre las que se

encuentran la idoneidad de la base de datos. Esto requiere un análisis a fondo, para identificar aquellas producciones científicas no relacionadas con el tema de estudio. En este caso, el volumen de producción es elevado. Otro aspecto es la determinación de los períodos de tiempo. Los investigadores optaron por seguir el criterio de cantidad, tratando de acumular un número similar de producciones en cada uno de los intervalos temporales. En tercer lugar, los indicadores establecidos en el programa SciMAT son fijados por los propios autores. Si se modifican estos valores, los resultados presentes en este estudio pueden cambiar. Para nuevas líneas de investigación en el futuro, se propone identificar la educación física en relación a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

## REFERENCIAS

Aasland, E., Walseth, K., y Engelsrud, G. (2020). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport Education and Society*, 25(5), 479-492.

Apolinario, J.C., y Sacardo, M.S. (2020). Scientific work about curriculum guidelines for physical education: historical determinations and implications for professional training and intervention. *Movimento*, (26), 1-17.

Cale, L. (2020). Physical education's journey on the road to health. *Sport Education and Society*, 1-14.

Clark, L., Johnson, M.W., Sales, L, y King, L. (2020). Remember the titans: The lived curriculum of Black physical education teacher education scholars in the US. *Sport Education and Society*, 25(5), 507-517

Cobo, M.J., López, A.G., Herrera, E., y Herrera, F. (2011). Science mapping software tools: Review, analysis, and cooperative study among tools. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(7), 1382-1402.

Araújo, A. C. D., Knijnik, J., y Ovens, A. P. (2020). How does physical education and health respond to the growing influence in media and digital technologies? An analysis of curriculum in Brazil, Australia and New Zealand. *Journal of Curriculum Studies*, 1-15.

García, D.R., Rodríguez, A., y León, S. (2020). The University teacher of physical education, the prevention of porter drugs from the class. *Revista Conrado*, 16(73), 373-376.

Hill, G.M., y Valdez-García, A. (2020). Perceptions of Physical Education Teachers Regarding the Use of Technology in Their Classrooms. *Physical Educator-us*, 77(1), 29-41.

Hirsch, J.E. (2005). An index to quantify an individual's scientific research output. *PNAS*, 102(46), 16569-16572.

Lambert, K., y Penney, D. (2020). Curriculum interpretation and policy enactment in health and physical education: researching teacher educators as policy actors. *Sport Education and Society*, 25(4), 378-394.

López-Belmonte, J., Moreno-Guerrero, A.J., López-Núñez, J.A., y Pozo-Sánchez, S. (2019). Analysis of the Productive, Structural, and Dynamic Development of Augmented Reality in Higher Education Research on the Web of Science. *Applied Science*, 9(24), 1-21.

López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., Moreno-Guerrero, A.J., y Parra-González, E. (2020). Machine Learning and Big Data in the Impact Literature. A Bibliometric Review with Scientific Mapping in Web of Science. *Symmetry*, 12(4), 1-19.

López-Robles, J.R., Otegi-Olaso, J.R., Porto, I., y Cobo, M.J. (2019). 30 years of intelligence models in management and business: A bibliometric review. *International Journal of Information Management*, (48), 22-38.

Martínez, M.A., Cobo, M.J., Herrera, M., y Herrera, E. (2015) Analyzing the scientific evolution of social work using science mapping. *Research on Social Work Practice*, 25(2), 257-277.

Mattsson, T., y Larsson, H. (2020). 'There is no right or wrong way': exploring expressive dance assignments in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-14.

Montero-Díaz, J., Cobo, M.J., Gutiérrez-Salcedo, M., Segado-Boj, F., y Herrera-Viedma, E. (2018). Mapeo científico de la Categoría «Comunicación» en WoS (1980-2013). *Comunicar*, 26(55), 81-91.

Moral-Muñoz, J.A., Herrera-Viedma, E., Santisteban-Espejo, A., y Cobo, M.J. (2020). Software tools for conducting bibliometric analysis in science: An up-to-date review. *El Profesional de la Información*, 29(1), 1-20.

Moreno-Guerrero, A.J., Gómez-García, G., López-Belmonte, J., y Rodríguez-Jiménez, C. (2020). Internet Addiction in the Web of Science Database: A Review of the Literature with Scientific Mapping. *International Journal Environmental Research Public Health*, 17(8), 1-16.

O'Leary, N., Longmore, C., y Medcalf, R. (2020). Factors influencing a physical education teacher's pedagogical games practices with pupils experiencing social, emotional and mental health issues. *European Physical Education Review*, 26(2), 305-321.

Osterlie, O., y Mehus, I. (2020). The Impact of Flipped Learning on Cognitive Knowledge Learning and Intrinsic Motivation in Norwegian Secondary Physical Education. *Education Science*, 10(4), 1-16.

Quintas, A., Bustamante, J.C., Pradas, F., y Castellar, C. (2020). Psychological effects of gamified didactics with exergames in Physical Education at primary schools: Results from a natural experiment. *Computers & Education*, (152), 1-17.

Rodríguez, N.B., y Bustos, L. (2020). Notes for problematizing the ethics of self in education: the class of Physical Education as a territory for gender disputes. *Educação & Formação*, 5(14), 3-16.

Rodríguez-García, A.M., López-Belmonte, J., Agreda-Montoro, M., y Moreno-Guerrero, A.J. (2019). Productive, Structural and Dynamic Study of the Concept of Sustainability in the Educational Field. *Sustainability*, 11(20), 1-12.

Shiver, V.N., Richards, K.A., y Hemphill, M.A. (2020). Preservice teachers' learning to implement culturally relevant physical education with the teaching personal and social responsibility model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), 303-315.

Sibley, B. (2020). Comparison of Assessment Methods for Muscular Power in Physical Education. *Physical Educator-us*, 77(1), 1-14.

Simon, M. (2020). The Emotionality of Whiteness in Physical Education Teacher Education 2020 National Association for Kinesiology in Higher Education Hally Beth Poindexter Young Scholar Address. *Quest*, 72(2), 167-184.



Trigueros, R., Navarro, N., Aguilar-Parra, J.M., Bermejo, R., y Ferrandiz, C. (2020). Validation of the resilience scale to Physical Education classes. *Sportis-Scientific Technical Journal of School Sport Physical Education and Psychomotricity*, 6(2), 228-245.



## CAPÍTULO 17

### DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LAS REDES PERSONALES DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO DE PCPI. (ESTUDIO INTERSUJETOS)

ANTONIO CEBRIÁN MARTÍNEZ\*, ASCENSIÓN PALOMARES RUIZ\*\*,  
Y RAMÓN GARCÍA PERALES\*

*\*Universidad de Albacete; \*\*Universidad de Castilla-La Mancha*

#### INTRODUCCIÓN

Numerosos estudios ponen de manifiesto como las diferencias culturales estimulan menos a las mujeres hacia las carreras técnicas debido a la existencia de tres brechas digitales de género. La primera brecha digital de género está relacionada con el simple acceso y uso de las TIC y al despliegue de habilidades navegadoras básicas o informáticas y los datos indican que esta brecha se está reduciendo gracias al mayor uso de la tecnología; de hecho, en los países occidentalizados las mujeres son usuarias de las TIC en cifras cada vez más parecidas, si no superiores, a las de los hombres. En cambio, la segunda y tercera brecha digital de género están relacionadas con el uso experto de las TIC y con que las mujeres se decantan por matricularse en estudios universitarios relacionados con la educación, la salud y el sector servicios, mientras que los hombres se decantan por los estudios técnicos, ingenierías e informática (Castaño, 2008; Castaño y González, 2008).

Para comprobar la posible existencia de una brecha digital de género en el aprendizaje mediado por las TIC realizamos una experiencia en el módulo de Competencias Básicas de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), llevándola a la práctica durante todo el curso escolar 2013-14 en 2 grupos de 1º de PCPI del IES “Federico García Lorca” de Albacete. El grupo del turno de mañana que actuó como grupo de control se impartió el módulo de un modo tradicional con los instrumentos habituales como el libro de texto, en el grupo del turno de tarde que actuó como grupo experimental se utilizó una wiki de aula. El objetivo de la investigación fue verificar, mediante un riguroso análisis estadístico inferencial, si podía ser rechazada la hipótesis nula de igualdad de género de las medias muestrales de las calificaciones como medida del rendimiento académico y establecimos algunas ventajas e inconvenientes del uso de estas nuevas tecnologías en la enseñanza de las Competencias Básicas de PCPI frente a otros métodos tradicionales, destacando que el grupo experimental que hizo uso de metodologías de trabajo centradas en el uso de las herramientas TIC mostró un interés y una motivación más elevadas, observándose

en los resultados de aprendizaje unas mejores calificaciones en el grupo experimental respecto al grupo de control que utilizó únicamente metodologías tradicionales.

## **MÉTODO**

Dentro de una orientación cuantitativa utilizamos un método cuasiexperimental ya que lo que pretendíamos era establecer relaciones causales entre las variables involucradas en el estudio, pretendiendo revelar de qué manera las variaciones advertidas en las variables dependientes son consecuencia de la manipulación efectuada sobre la variable independiente, mediante la estadística inferencial.

Asimismo, también pretendíamos que la investigación fuese lo más “ecológica” posible, lo cual requería que las condiciones en que se realizase fuesen análogas a las que se podían hallar en la docencia habitual del módulo de Competencias Básicas de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) del IES donde se llevó a cabo la investigación. Por lo que se escogieron dos grupos de alumnos ya constituidos, sin asignar aleatoriamente a los alumnos. Esta elección reduce la validez externa de la investigación, con lo que no es posible afirmar que los resultados obtenidos sean generalizables.

Para comprobar que no hubiera diferencias iniciales entre el grupo experimental y de control que pudieran ejercer una influencia en los resultados se efectuó una prueba inicial para establecer si las medias entre el grupo experimental y de control eran similares.

Pudiendo asegurar de esta forma, la validez interna del diseño. Otro aspecto a controlar fue el efecto de la intervención del profesor en los grupos experimental y de control, por la carga lectiva de 10 horas del módulo de Competencias Básicas de PCPI fue impracticable que la docencia fuese impartida en ambos grupos por el mismo profesor, por lo que para intentar minimizar las consecuencias se fomentó una estrecha cooperación entre los docentes, tanto en la programación del módulo, como en el progreso de las distintas unidades didácticas, como en la realización de las pruebas de evaluación, manteniendo abundantes reuniones de coordinación.

Por tanto, la investigación se desarrolló empleando un método cuasiexperimental longitudinal en el tiempo con grupo de control no equivalente (Bisquerra, 2004).

### **Participantes**

La población correspondiente al problema de investigación fueron los alumnos de 1er curso de PCPI del IES “Federico García Lorca” de Albacete, durante el curso 2013-2014, con un tamaño de 36 alumnos.

Los alumnos están divididos en 2 grupos distintos, el del turno de mañana M que se eligió como grupo de control y el del turno de tarde T que se eligió como grupo experimental.

En la investigación se tomó como muestra la población total de alumnos de 1er curso de PCPI del IES como puede verse en la tabla 1 quedó por tanto también constituida por 37 alumnos, 19 en el grupo experimental y 18 en el grupo de control. Los alumnos ya estaban asignados a los grupos previamente a la investigación, por lo que no se pudieron asignar aleatoriamente y por tanto no son grupos equivalentes. Estas circunstancias no son concluyentes, ya que el objetivo de la investigación no era generalizar los resultados, sino estudiar la existencia de posibles relaciones entre las variables de la investigación.

*Tabla 1. Población y muestra*

Grupo	Curso	Población	Muestra
Experimental	1M	19	19
Control	1T	18	18
TOTALES		37	37

### **Instrumentos-Variables**

Las variables involucradas en el problema de investigación fueron:

- Variable independiente cualitativa dicotómica: Metodología de trabajo TIC que toma dos valores: S (wiki y blog de aula) y N (tradicional libro de texto).

- Otra variable independiente dicotómica que se tuvo en cuenta en la investigación fue: Género que toma dos valores: hombre H y mujer M.

- Variables dependientes cuantitativas continuas: Rendimiento académico del alumnado en la prueba inicial PR1, intermedia PR2 y final PR3, y las diferencias de puntuaciones entre cada una de las pruebas DIF12, DIF23 y DIF13.

- Otras posibles variables extrañas que podían afectar a la investigación estuvieron controladas por el diseño escogido. Además, la única diferencia entre la docencia del módulo en sendos grupos fue el empleo de la wiki de aula en el grupo experimental, mientras que en el grupo de control se emplearon procedimientos más tradicionales como el libro de texto.

### **Medida de las variables dependientes**

Confeccionamos para la investigación 3 instrumentos propios de evaluación para medir los conocimientos del alumnado que conformó la muestra del módulo de Competencias Básicas de 1er curso de PCPI. Las 3 pruebas (inicial, intermedia y final) para medir las variables dependientes constaban de 40 ítems, 20 del ámbito científico-tecnológico y otras 20 del ámbito sociolingüístico. Para tratar de normalizar los

resultados con los procedimientos habituales de evaluación en PCPI de 0 a 10 puntos, se atribuyó a cada uno de los 40 ítems de las pruebas una puntuación de 0,25 puntos.

### **Análisis de fiabilidad de las pruebas**

Para determinar la fiabilidad, en el sentido de la exactitud, estabilidad y precisión de los datos se seleccionó la fórmula Alfa de Cronbach que se calculó mediante los datos resultantes de administrar el cuestionario en la muestra trabajada. Podemos ver en la tabla 2 los resultados .93, .89, .94 que al ser superiores a .80 en las 3 pruebas pueden considerarse con una fiabilidad alta o muy alta, por lo que se pueden asumir las 3 pruebas como consistentes internamente.

*Tabla 2.* Alfa de Cronbach de la Prueba inicial PR1, Prueba intermedia PR2, Prueba final PR3

Alfa de Cronbach de la Prueba inicial PR1			Alfa de Cronbach de la Prueba intermedia PR2			Alfa de Cronbach de la Prueba final PR3		
Resumen del procesamiento de los casos			Resumen del procesamiento de los casos			Resumen del procesamiento de los casos		
Casos	N	%	Casos	N	%	Casos	N	%
Válidos	28	75.70	Válidos	24	64.90	Válidos	24	64.90
Excluidos	9	24.30	Excluidos	13	35.10	Excluidos	13	35.10
Total	37	100	Total	37	100	Total	37	100
Estadísticos de fiabilidad			Estadísticos de fiabilidad			Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	N de elementos		Alfa de Cronbach	N de elementos		Alfa de Cronbach	N de elementos	
.93	40		.89	40		.94	40	

### **Procedimiento**

-Condiciones para la realización de las pruebas:

Las 3 pruebas se pasaron como exámenes de evaluación en 2 días diferentes, utilizando un día para el ámbito científico-tecnológico y otro día para el ámbito sociolingüístico, la prueba inicial el 10 de diciembre para el ámbito sociolingüístico y el 12 de diciembre de 2013 para el ámbito científico-tecnológico, la prueba intermedia el 18 de marzo para el ámbito sociolingüístico y el 20 de marzo de 2014 para el ámbito científico-tecnológico y antes de iniciar los alumnos la Formación en Centros de Trabajo (FCT) la prueba final el 28 de abril para el ámbito sociolingüístico y el 29 de abril de 2014 para el ámbito científico-tecnológico. Los alumnos estaban alejados en el aula, dificultándoles la posibilidad de comunicarse e intercambiar información entre ellos, contaban con 2 horas para contestar a las cuestiones del ámbito sociolingüístico y con otras 2 horas para el ámbito científico-tecnológico. Tanto para el grupo de control como para el grupo experimental fue una prueba escrita.

### **Intervención educativa**

Se intentó practicar una intervención en el grupo de control lo más similar posible a la efectuada en el grupo experimental. Presumimos que el efecto del profesor no fue apreciable porque, aunque el profesor del grupo de control y el del grupo experimental no fue la misma persona, ambos docentes mantuvieron una estrecha cooperación tanto en la programación del módulo, como en el progreso de las distintas unidades didácticas, como en la realización de las pruebas de evaluación, manteniendo abundantes reuniones de coordinación. Se pretendió que la única diferencia fuese el uso de la wiki de aula en el grupo experimental y una metodología más tradicional basada principalmente en el libro de texto en el grupo de control. El resto de los métodos docentes fueron semejantes, estudiando los mismos contenidos, realizando actividades didácticas semejantes y las mismas pruebas de evaluación.

### **Descripción de la wiki de aula**

Dado que los alumnos de PCPI tienen como factor común, el fracaso escolar en la ESO, habiendo repetido todos ellos 1 ó 2 cursos del primer ciclo de ESO, unido en multitud de casos, aunque no siempre a una complicada situación familiar y social, nos dispusimos a aprovechar las extraordinarias posibilidades que nos ofrece internet y las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a través de la creación de una wiki de aula para el módulo de Competencias Básicas de 1er curso de PCPI desde la que afrontaríamos el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva distinta e innovadora, en la que los alumnos pasarían de sujetos pasivos y meros receptores a transformarse en los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, confeccionando los propios alumnos los temas, subiéndolos a la wiki, planteando los cuestionarios y formularios mediante Google Docs que utilizarían los demás como actividades y ejercicios de consolidación de cada tema, en la que todos los días irían rellenando su diario de clase, y confeccionando su página personal de presentación.

Teniendo todos los alumnos permisos para modificar y editar las entradas en las que programamos los temas que deberían ir trabajando de forma autónoma tanto en clase bajo el control del profesor como en casa con las actividades de ampliación y refuerzo, se podía intercambiar información entre los alumnos y el profesor mediante el correo interno de la wiki que prefirieron casi todos los alumnos y el foro de discusión menos empleado. Los alumnos tenían que ir trabajando y resolviendo las distintas actividades propuestas por lo que se hizo imprescindible el uso de internet, y algunas herramientas digitales como navegadores (Cebrián, 2013; Palomares, 2015; Palomares y Cebrián, 2016).

Link a la wiki de aula\* <https://cp1pcpifedericoab2013.wikispaces.com/>.

## RESULTADOS

### Análisis descriptivo

Procedimos a efectuar un análisis descriptivo de las puntuaciones alcanzadas por los alumnos de los grupos de control y experimental en las 3 pruebas de conocimientos.

Por tanto, obtuvimos 3 medidas de cada alumno correspondientes a los meses de diciembre, marzo y finales de abril. En las tablas 3 y 4, así como en las figuras 1, 2 y 3 podemos ver los resultados respecto a la diferencia DIF13 de pruebas 1-3 respecto a la variable género GEN.

De la muestra inicial de alumnos que conformaron el grupo de control y el experimental se perdieron 14 datos ya que al desarrollarse la investigación por un periodo de todo un curso escolar (10 meses) y al no ser las enseñanzas de PCPI obligatorias algunos de los alumnos, principalmente del grupo de la tarde dejaron los estudios por motivos familiares o laborales.

*Tabla 3.* Estadísticos descriptivos de la diferencia DIF13 pruebas 1-3 respecto a la variable género GEN

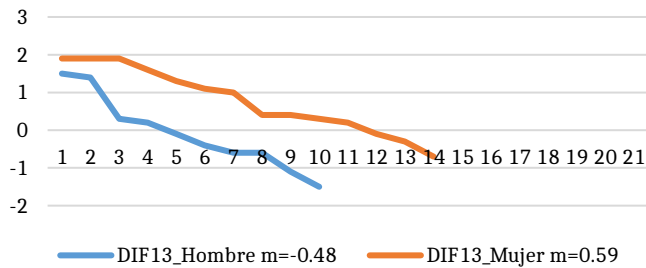
GEN_F		Estadístico	Error estándar
DIF13_D Hombre	Media	-.090	.3093
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	-.790
		Límite superior	.610
	Media recortada al 5%		-.100
	Mediana		-.250
	Varianza		.957
	Desviación estándar		.9780
	Mínimo		-1.5
	Máximo		1.5
	Rango		3.0
	Rango intercuartil		1.3
	Asimetría	.487	.687
	Curtosis	-.406	1.334
Mujer	Media	.762	.2505
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	.216
		Límite superior	1.307
	Media recortada al 5%		.779
	Mediana		.400
	Varianza		.816
	Desviación estándar		.9033
	Mínimo		-.7
	Máximo		1.9
	Rango		2.6
	Rango intercuartil		1.7
	Asimetría	-.016	.616
	Curtosis	-1.402	1.191



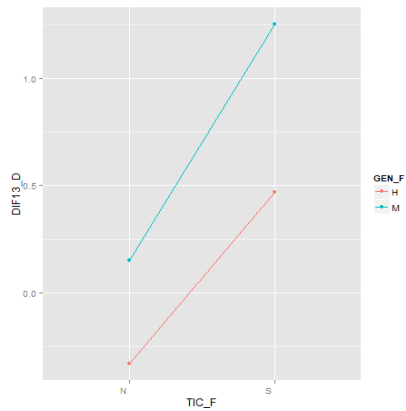
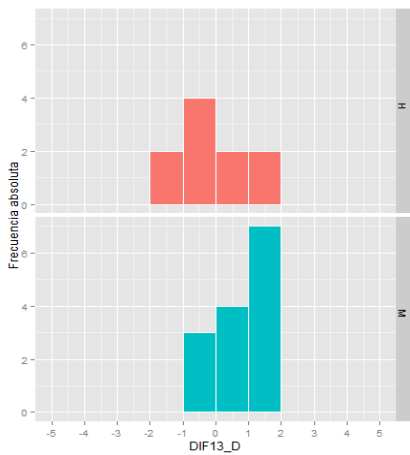
**Tabla 4.** Tabla de frecuencias de la diferencia DIF13 pruebas 1-3 respecto a la variable género GEN

	DIF13_ D=[-5,- 4)	DIF13_ D=[-4,- 3)	DIF13_ D=[-3,- 2)	DIF13_ D=[-2,- 1)	DIF13_ D=[-1, 0)	DIF13_D =[0,1)	DIF13_D =[1,2)	DIF13_D =[2,3)	DIF13_D =[3,4)	DIF13_D =[4,5]	TOT AL
GEN_F=H ombre	0	0	0	2	4	2	2	0	0	0	10
GEN_F=M ujer	0	0	0	0	3	4	7	0	0	0	14
TOTAL	0	0	0	2	7	6	9	0	0	0	24

**Figura 1.** Gráfico tendencias de la diferencia DIF13 pruebas 1-3 respecto a la variable género GEN (resultados ordenados de mayor a menor)

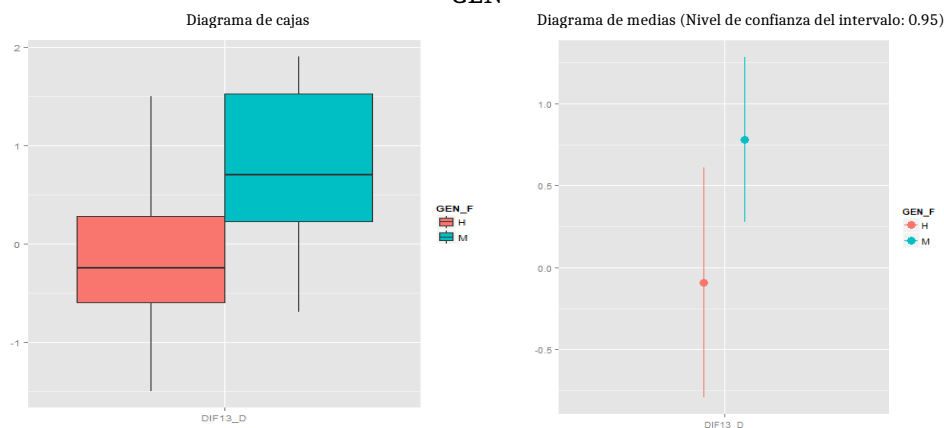


**Figura 2.** Histogramas y diagrama de interacción de la diferencia DIF13 pruebas 1-3 respecto a la variable género GEN



Variable independiente principal TIC mayor que la interacción y  
Variable independiente condicionante GEN mayor que la interacción

**Figura 3.** Diagramas de la diferencia DIF13 pruebas 1-3 respecto a la variable género GEN



Observando estos datos podemos concluir:

1) En la prueba inicial PR1 las mujeres tienen una media .546 puntos más baja que los hombres con una dispersión similar y una mediana .8 puntos más baja que los hombres.

2) En la prueba intermedia PR2 las mujeres tienen una media .392 puntos más alta que los hombres con una dispersión similar y una mediana .6 puntos más alta que los hombres.

3) En la prueba final PR3 las mujeres tienen una media .305 puntos más alta que los hombres con una menor dispersión y una mediana .55 puntos más alta que los hombres.

4) En la variable diferencia DIF12 entre las pruebas inicial 1 e intermedia 2 las mujeres tienen una media .938 puntos más alta que los hombres con una mayor dispersión y una mediana 1 punto más alta que los hombres.

5) En la variable diferencia DIF23 entre las pruebas intermedia 2 y final 3 las mujeres tienen una media .087 puntos más baja que los hombres con una mayor dispersión y una mediana .35 puntos más alta que los hombres.

6) En la variable diferencia DIF13 entre las pruebas inicial 1 y final 3 las mujeres tienen una media .852 puntos más alta que los hombres con una mayor dispersión y una mediana .65 puntos más alta que los hombres.

7) La mediana en las variables diferencia DIF12 entre las pruebas inicial 1 e intermedia 2, diferencia DIF23 entre las pruebas intermedia 2 y final 3 y diferencia DIF13 entre las pruebas inicial 1 y final 3 de las mujeres es superior al tercer cuartil o percentil 75 de los hombres y la mediana de los hombres es inferior al primer cuartil o percentil 25 de las mujeres.

8) De la observación del ajuste normal se desprende que en general las puntuaciones de las mujeres están más desplazadas hacia la parte central de la escala de puntuaciones y las de los hombres hacia la parte baja de la escala de puntuaciones.

### Análisis inferencial

Realizamos el test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors, además como la muestra era inferior a 50 también se efectuó el test de normalidad de Shapiro-Wilk para garantizar la normalidad obligada para poder utilizar pruebas paramétricas, así como el test de Levene para la semejanza de varianzas que establece el estadístico a emplear en el test ANOVA de comparación de medias en muestras independientes. Como en la tabla 5 el nivel de significación  $.800 > .050$  la distribución puede asumirse como normal (también con la corrección de Lilliefors  $.200 > .050$ ). Como la muestra es inferior a 50 aplicamos también el test de normalidad de Shapiro-Wilk siendo también en la tabla 5 el nivel de significación  $.234 > .050$  por lo que la distribución también puede asumirse como normal.

El ajuste a la normalidad podemos observarlo en la figura 4 en los gráficos Q-Q, ya que los puntos del diagrama Q-Q normal sin tendencia se reparten aleatoriamente sin mostrar una tendencia clara y los puntos del diagrama Q-Q normal se acoplan a la diagonal y.

*Tabla 5.* Test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov con y sin la corrección de Lilliefors DIF13

DIF13_D			c. Corrección de significación de Lilliefors. DIF13_D			
N			N		24	
Parámetros Normal	Media	.42	Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	.417	
	Desviación Estándar	1.00		Desviación estándar	.9968	
Diferencias Más Extremas	Absoluto	.13	Máximas diferencias extremas	Absoluta	.132	
	Positivo	.13		Positivo	.132	
	Negativo	-.10		Negativo	-.104	
Z de Kolmogorov-Smirnov			Estadístico de prueba		.132	
Sig. Asint. (2-colas)			Sig. asintótica (bilateral)		.200 <sup>c,d</sup>	
			Shapiro-Wilk	Estadístico	gl	Sig.
			DIF13_D	.945	23	.234

Figura 4. Gráficos de cuantil Q-Q normal y normal sin tendencia de la variable DIF13

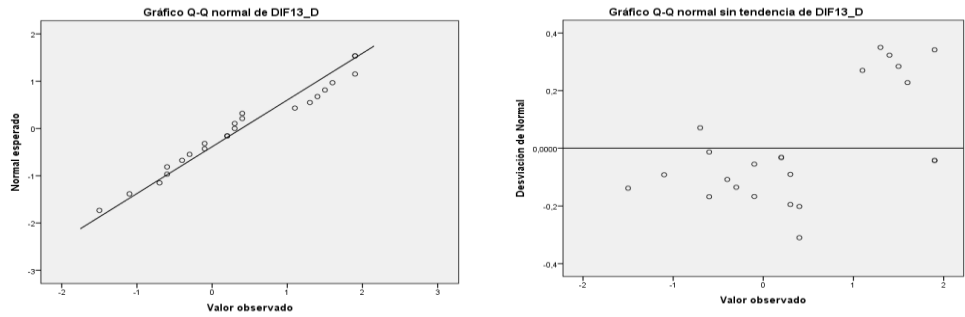


Tabla 6. Test Levene comparación de varianzas y Test ANOVA comparación de medias por GEN

Prueba de Homogeneidad de Varianzas				
Estadístico de Levene df1 df2 Sign.				
PR1_D		.01	1	26 .913
PR2_D		3.31	1	22 .082
PR3_D		1.65	1	22 .212
DIF12_D		.24	1	22 .630
DIF23_D		.02	1	22 .891
DIF13_D		.00	1	22 .992

ANOVA					
Suma de Cuadrados df Cuadrado medio F Sign.					
PR1_D	Entre Grupos	3.86	1	3.86	1.80 .191
	Intra Grupos	55.61	26	2.14	
	Total	59.47	27		
PR2_D	Entre Grupos	2.93	1	2.93	1.64 .214
	Intra Grupos	39.38	22	1.79	
	Total	42.31	23		
PR3_D	Entre Grupos	.18	1	.18	.07 .799
	Intra Grupos	59.93	22	2.72	
	Total	60.11	23		
DIF12_D	Entre Grupos	2.74	1	2.74	1.97 .174
	Intra Grupos	30.56	22	1.39	
	Total	33.30	23		
DIF23_D	Entre Grupos	.20	1	.20	.10 .757
	Intra Grupos	43.70	22	1.99	
	Total	43.89	23		
DIF13_D	Entre Grupos	4.40	1	4.40	5.25 .032
	Intra Grupos	18.45	22	.84	
	Total	22.85	23		

Para comprobar la homocedasticidad es decir la homogeneidad de las varianzas empleamos el test de Levene que en la tabla 6 al ser su nivel de significación tanto en la prueba inicial PR1 .913, como intermedia PR2 .082, como en la prueba final PR3 .212, como en la diferencia de pruebas inicial e intermedia DIF12 .630, como en la diferencia de pruebas intermedia y final DIF23 .891, como en la diferencia de pruebas inicial y final DIF13 .992>.050 podemos asumir la igualdad de varianzas necesaria para emplear el test ANOVA.

En el test ANOVA de 1 factor de muestras independientes como el nivel de significación en la tabla 6 tanto en la prueba inicial PR1 .191, como en la prueba intermedia PR2 .214 como de la prueba final PR3 .799, como en la diferencia de las pruebas inicial 1 e intermedia 2 DIF12 .174, como en la diferencia de las pruebas intermedia 2 y final 3 DIF23 .757 son mayores que .0500 tenemos que asumir que aunque las puntuaciones de las mujeres por lo general son ligeramente mayores que la de los hombres no existen diferencias de género significativas desde un punto de vista estadístico.

Tan sólo encontramos diferencias significativas desde un punto de vista estadístico entre las puntuaciones de hombres y mujeres en la diferencia de las pruebas inicial 1 y final 3 DIF13 al ser el nivel de significación .032<.050.

El hecho de no existir diferencias de género significativas desde un punto de vista estadístico en la mayoría de variables de la investigación PR1, PR2, PR3, DIF12, DIF23 parece indicarnos que la wiki de aula ha funcionado de una forma similar tanto para hombres como mujeres, motivando por igual a ambos, consiguiendo una mejora en los conocimientos similar en ambos géneros.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Ambos grupos obtuvieron una mejora en los resultados de las 3 pruebas de conocimientos, pero el grupo experimental partía en la prueba inicial PR1 de una media inferior 5.150 al grupo de control 5.233, obtuvo también en el prueba intermedia PR2 una media más baja 5.400 que el grupo de control 5.438, obteniendo en cambio en el prueba final PR3 una media más alta 6.190 que el grupo de control 5.115 aunque estas diferencias no son suficientes para ser estadísticamente significativas, también constatamos que la diferencia de medias entre la prueba inicial y la intermedia DIF12 entre el grupo experimental .250 y el de control .215 no es estadísticamente significativa, sin embargo las diferencias entre las pruebas intermedia y final DIF23 entre el grupo experimental .790 y el de control -.323, así como entre la prueba inicial y la final entre el grupo experimental 1.04 y el de control -.108 si fueron estadísticamente significativas.

1) Aunque las mujeres obtienen unas puntuaciones ligeramente superiores a los hombres, en general no se constatan diferencias significativas de género en el rendimiento académico.

2) La metodología empleada en esta investigación con los alumnos de los grupos experimental y control, ha resultado eficaz para desarrollar el módulo de Competencias Básicas de 1er curso de PCPI.

3) El grupo experimental que ha seguido el proceso formativo usando la wiki de aula ha obtenido resultados estadísticamente significativos en las diferencias entre las pruebas intermedia y final DIF23 y entre las pruebas inicial 1 y final 3 DIF13 respecto al grupo de control que ha utilizado el recurso del libro de texto.

4) En las 3 pruebas de conocimientos el porcentaje de alumnos del grupo experimental que han mejorado es mayor que el porcentaje de alumnos del grupo de control.

5) Una mayoría alumnos del grupo experimental manifiestan una gran motivación inicial por el uso de las nuevas tecnologías, teniendo grandes expectativas de éxito al empezar.

6) Esta motivación inicial pronto decae en algunos alumnos del grupo experimental cuando comprueban que también exige esfuerzo y dedicación la elaboración de contenidos y la realización de actividades usando las nuevas tecnologías, además al principio hay alumnos que les cuesta entender lo que tienen que hacer en la wiki.

7) Constatamos que la wiki de aula pese a integrar numerosos recursos TIC no logra conectar con todos los alumnos por igual.

8) En el grupo experimental que debería haber trabajado la wiki de aula de forma autónoma, al principio del curso algunos alumnos se pierden y el profesor tiene que estar muy atento para que busquen contenidos en internet sin dispersarse en redes sociales, correo interno de la wiki, etc., también el profesor es requerido en numerosas ocasiones para dar explicaciones individuales sobre las tareas a realizar, ya que los alumnos trabajan de una forma muy poco autónoma, sobre todo en las sesiones iniciales.

9) En el grupo experimental algunos alumnos pese a disponer de ordenador e internet en casa, al cabo de unas cuantas sesiones dejan de trabajar las actividades complementarias de ampliación y refuerzo, limitándose a efectuar las tareas encomendadas en el aula de ordenadores durante el periodo lectivo.

10) La wiki de aula funciona adecuadamente como e-learning o enseñanza a distancia en el grupo experimental con los mejores alumnos, ya que el resto trabaja de forma muy poco autónoma y requieren la intervención continua del profesor.

11) En el grupo experimental algunos de los alumnos más desmotivados consiguen unos resultados mejores que los que venían obteniendo en la enseñanza

tradicional con menor uso de las TIC, aunque muchos de estos alumnos se dejan las actividades para el final y no les da tiempo a terminar en el periodo requerido.

12) La wiki de aula funciona mejor con los alumnos más motivados consiguiendo la mayoría de ellos unos resultados académicos similares o mejores que los que obtenían con la enseñanza tradicional con un menor empleo de las TIC.

13) En los alumnos con resultados académicos intermedios parece tener una especial incidencia el uso de la wiki de aula ya que muchos de ellos mejoran sus resultados académicos, pero esta variabilidad puede atribuirse a la irregularidad intrínseca en el rendimiento académico de este tipo de alumnos.

14) Existe un pequeño grupo de alumnos del grupo experimental que muestran sustanciales mejoras de rendimiento.

15) Obtienen mejores resultados académicos los alumnos del grupo experimental que trabajan también de forma autónoma en casa que los que se limitan a trabajar en el aula de ordenadores durante el periodo lectivo, quizás esto pueda ser debido a la poca madurez y a la dispersión de los alumnos de menor edad de 1er curso de PCPI cuando tienen que trabajar autónomamente en el entorno del grupo, ya que a esa edad están desarrollando sus habilidades sociales y se ven obligados a responder a los estímulos del colectivo al tiempo que realizan la actividad. Sin olvidar las carencias del aula de ordenadores con equipos antiguos, lentos y de baja resolución gráfica.

Subrayamos la conveniencia de una transformación de la metodología de enseñanza del módulo de Competencias Básicas de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), con el manejo de recursos TIC que permitan un trabajo más intuitivo, visual, colaborativo y con una mayor implicación y compromiso por parte de todos los alumnos.

No hemos encontrado diferencias de género estadísticamente significativas en ninguna de las pruebas efectuadas que nos permitan hablar de una posible brecha digital de género en el alumnado del módulo de Competencias Básicas de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

Estamos convencidos de que la “integración” de las TIC en Educación, conservando metodologías y las prácticas tradicionales, sólo supone una evolución de los soportes tradicionales de pizarra y papel hacia soportes digitales, pero se siguen conservando los roles tradicionales de los participantes, el tipo de enlaces de comunicación, el rol de los contenidos y del currículo, etc., que continúan siendo similares.

El conjunto de posibilidades y el efecto a largo, medio y corto plazo de las tecnologías emergentes sobre métodos, instituciones y personas todavía no han sido bien analizados. Las investigaciones iniciales acostumbran a caer en la nimiedad y en una desmedida confianza en sus viabilidades sin unas adecuadas y rigurosas

experiencias previas y sin una investigación de sus posibilidades. Sus propuestas suelen caer en el análisis de casos y la evaluación se concreta comúnmente en análisis de opinión de los participantes, por lo que queda aún mucho por hacer, abriéndose de esta forma un formidable campo de investigación a investigaciones serias y rigurosas sobre las consecuencias de la integración de las tecnologías emergentes en la práctica educativa.

Los usos iniciales de las tecnologías emergentes, por ignorancia de sus posibilidades, acostumbran a ser repeticiones de tratamientos rutinarios, utilizándolas como “suplentes ventajosos” de otras tecnologías. Los contrarios a las TIC frecuentan recalcar que, debido a las prácticas tradicionales de las tecnologías emergentes, que poco ha cambiado y que no vale la pena el esfuerzo invertido para su generalización e integración en las rutinas cotidianas de las aulas. Es claro que implica tiempo, y dinero y esfuerzo investigar y comprender todas las posibilidades de las tecnologías emergentes, pero ni las exaltaciones iniciales, ni las descalificaciones prematuras suelen estar convenientemente comprobadas.

Detrás de toda utilización rigurosa de las tecnologías emergentes en la práctica educativa tienen que existir unas pedagogías emergentes, respaldadas por planteamientos no tan recientes como el cognitivismo, el constructivismo y el aprendizaje significativo. que no han acabado de empapar las prácticas escolares tradicionales y que en la situación actual con la llegada y conveniente utilización de las TIC y de estos planteamientos pedagógicos nuevas y antiguas, terminarán por transformar para siempre la manera de trabajar en las aulas, trasladando el foco de atención de las enseñanzas a los aprendizajes, de los profesores a los alumnos como sujetos activos y no pasivos de sus propios aprendizajes.

La conmoción educativa que significará la implantación y empleo apropiado de las TIC en los sistemas educativos será lenta y no estará libre de problemas y detractores, puesto que en educación los cambios disruptivos no son viables, pero sin dejar de lado que los sistemas educativos no pueden ni deben continuar ajenos a las revoluciones y transformaciones que se están forjando en la sociedad de la que forman parte y la cual sirven. Siendo esencial una efectiva reflexión sobre el cimiento pedagógico de la aplicación de los recursos tecnológicos en las aulas (Cebrián y García, 2018; Cebrián y Palomares, 2017).

## REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castañó, C. (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid: Ediciones Càtedra.
- Castañó, C., y González, A. M. (2008). La disparidad entre la participación y la posición de las mujeres en la investigación TIC: El caso del Plan Nacional de I+ D+ i. *Revista Madri+ d*, 21, 118-126.



Cebrián, A. (2013). Un ejemplo de uso de las TIC con alumnos de PCPI mediante la creación de una wiki y un blog. *Revista para la Innovación Didáctica*, 4(21), 05-54.

Cebrián, A., y García, R., (2018). Una experiencia inclusiva de trabajo cooperativo a través de una wiki de aula. En M. J. León, y T. Sola (Eds.), *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp. 1921-1929). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Cebrián, A., y Palomares, A. (2017). Aprendizaje colaborativo mediado por TIC a través de una wiki de aula. En VII Jornadas Doctorales (Ed.), *Libro de resúmenes* (pp. 30-46). Albacete: Editorial de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Palomares, A. (2015). Teachers-family communication models analysis to manage conflict, study of Albacete's educational community. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298.

Palomares, A., y Cebrián, A. (2016). El aula invertida y el diseño universal de aprendizaje en contextos inclusivos. En A. Palomares-Ruiz (Coord.), *Competencias y empoderamiento docente* (pp. 173-186). Madrid: Editorial Síntesis.



## CAPÍTULO 18

### RELACIÓN ENTRE LA REALIZACIÓN PERSONAL Y LA SITUACIÓN LABORAL EN LOS DOCENTES DEL CONSERVATORIO SUPERIOR DE DANZA MARÍA DE ÁVILA DE MADRID

FUENSANTA ROS ABELLÁN Y PAULA DE CASTRO FERNÁNDEZ  
*Conservatorio Superior de Danza de Madrid*

#### INTRODUCCIÓN

El síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) o burnout syndrome, como respuesta procesual al estrés laboral crónico, fue descrito desde una perspectiva psicosocial por Maslach y Jackson en 1981. Como expone Gil-Monte (2005): Cualquier profesional o trabajador con una gran vocación, que se entrega a su profesión con altos niveles de idealismo profesional y que desarrolla su trabajo centrado en el trato hacia los demás puede desarrollar el SQT. Se podría decir que “todo trabajador que se enciende con su trabajo puede llegar a quemarse”. Desde la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se reconoce que el entorno laboral durante el desempeño profesional puede desencadenar un deterioro en la salud. En algunos casos puede conllevar situaciones incapacitantes para su realización.

Según Gil-Monte (2003, p. 183) se caracteriza por: la tendencia de los profesionales a evaluar negativamente su habilidad para realizar el trabajo y para relacionarse con las personas a las que atienden, la sensación de estar agotados a nivel emocional, el desarrollo de sentimientos negativos, y de actitudes y conductas de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo, que son vistas de manera deshumanizada debido al endurecimiento afectivo del profesional. Se muestra en tres subescalas: agotamiento emocional (emotional exhaustion, EE), despersonalización (depersonalization, D) y realización personal (personal accomplishment, PA).

El Maslach Burnot Inventory (MBI), posiblemente el instrumento de medida del síndrome más utilizado, muestra que el agotamiento emocional valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo, la subescala despersonalización mide el grado en que cada uno reconoce actitudes de frialdad y distanciamiento, y la realización personal evalúa los sentimientos de autoeficacia y realización personal en el trabajo. Este proceso afecta especialmente a profesionales de servicios sociales que trabajan directamente con personas. Actualmente hay bastantes profesiones que generan en los trabajadores patologías derivadas de su práctica laboral, entre ellas la docente. El desempeño de las funciones de este tipo de

profesionales suscita un desgaste psíquico importante. Como variables que favorecen la aparición del burnout destacan la escasez de condiciones y medios para el desempeño de la docencia, el incremento y burocratización de funciones, la creciente demanda de realización de tareas sin la suficiente formación previa (muchas de ellas relacionadas con competencias en el área tecnológica) y la sensación de falta de apoyo institucional e incluso dentro del propio centro educativo.

Como explica Fernández (2011, p.14-15) “Determinar los límites de las competencias profesionales de un docente parece tarea cada vez más difusa. Nunca hasta ahora los docentes habían estado sometidos a tal cantidad de demandas, y a su vez tan complejas, intensas, y frecuentemente tan contradictorias”. Encontramos investigaciones que tratan el SQT en el profesorado de distintas parcelas y niveles educativos, aunque las desarrolladas en el terreno de las enseñanzas artísticas en España son escasos. En este sentido, destacamos el análisis multidimensional desarrollado en la tesis doctoral de Basilio Fernández (2011) centrado en el profesorado de música de conservatorios profesionales y enseñanza secundaria de la Comunidad Valenciana. Los estudios que relacionan las áreas de psicología y danza son cada vez más frecuentes, aunque, las que abordan a los docentes y el burnout se encaminan sobre todo a la posibilidad de la danza terapéutica aplicada a docentes de otros campos con probabilidad de desarrollar el síndrome u otras afecciones derivadas del estrés laboral. El presente estudio toma como base el precedente, enfocado en el estado del burnout en entrenadores de gimnasia artística y rítmica de nivel nacional (Ros, 2008).

En el caso que nos ocupa se muestra una aproximación al estado de los docentes dentro las enseñanzas artísticas de nivel superior en España, en concreto de la danza. Trata de abrir un camino inexplorado en un colectivo relativamente pequeño pero que, por su singularidad, podría mostrar aspectos relevantes en las características e incidencia del SQT. Haciendo un breve recorrido histórico, encontramos que, a pesar de la importancia que la danza tiene en la imagen proyectada de España y el ideario colectivo, las enseñanzas de danza a nivel oficial en este país son sumamente dispares y mucho más recientes que otras enseñanzas artísticas con más tradición, como la música o el arte dramático, que provienen de mediados del siglo XIX. Su origen se encuentra en la creación de la sección de Bailes folklóricos españoles del Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid en 1939, con un plan de estudios de cuatro cursos. En 1942 y dirigida por Laura de Santelmo pasó a denominarse Cátedra de Bailes folklóricos. Previamente a la LOGSE (1990), las enseñanzas regladas de danza se impartían en conservatorios provinciales donde los planes de estudios, de duración y contenido muy variable, estaban vinculados a la formación práctica y enfocados básicamente hacia la interpretación, permitiéndose también el acceso a la titulación (de denominación muy dispar) a través de los exámenes libres. Las leyes y

regulaciones que se han ido sucediendo han modelado el panorama hasta llegar a la actualidad. Con la implantación de la LOE en 2006 encontramos la diferenciación entre enseñanzas de danza elementales, profesionales y, por primera vez en España, superiores. En la Comunidad de Madrid, la Consejería de Educación e Investigación estableció estas enseñanzas provisionalmente y con carácter experimental en el año 2001, implantándose de forma oficial en el Conservatorio Superior de Danza María de Ávila (CSDMA) en 2006. Los estudios superiores de danza en España se insertan dentro del Espacio Europeo de Educación Superior desde 2009. En el CSDMA se imparten dos especialidades, pedagogía y coreografía e interpretación, diferenciando en cada una de ellas cuatro líneas o estilos: danza clásica, danza española, danza contemporánea y baile flamenco. Durante los cuatro cursos de los que consta el plan de estudios, equivalentes a grado universitario, encontramos asignaturas de tipo teórico, teórico-práctico y práctico. Dada la relativamente reciente creación del CSDMA, se da el caso de que un nutrido grupo de docentes ha trabajado en él prácticamente desde su creación, contando el más antiguo con dieciocho años de experiencia docente en el ámbito de la educación superior en danza. El perfil y la formación del profesorado que imparte estas enseñanzas es muy variado. La mayoría de los que se encargan de asignaturas de naturaleza eminentemente práctica, específicas de danza, tienen unas carreras artísticas relevantes, ya sea como bailarines, bailaores y/o coreógrafos. Ocurre lo mismo con los pianistas, guitarristas y cantaores acompañantes. Muchos de ellos también poseen una dilatada experiencia docente, al igual que los que imparten asignaturas teóricas, que aplican específicamente a la danza otras áreas de conocimiento a la vez que fomentan la investigación. El paso de la vida activa como profesional de la danza o de la música al mundo docente, presente en la mayoría de los que imparten clase de naturaleza práctica o teórico-práctica en el CSDMA, conllevó una serie de adaptaciones que la implantación de estas enseñanzas desde el punto de vista de la formación específica no previó. Se han creado unos estudios superiores donde una gran parte del profesorado no ha tenido previamente una especialización didáctica para volcar sus conocimientos dentro de este ámbito, sino que se han sobreentendido sus medios y capacidad. De alguna manera se podría establecer una cierta similitud con lo que ocurre con la música, en la que muchos docentes son o han sido por ejemplo intérpretes o compositores, y se presupone su capacidad de enseñar. Por otro lado, los requerimientos que implica la educación superior en el CSDMA van encaminados hacia la excelencia, lo cual implica una motivadora gran presión que se ve incrementada con una formación permanente de cara a la actualización y al desarrollo de competencias y capacidades que el cuerpo docente ha tenido que ir implementando dentro de las asignaturas que imparte y también en su relación con la administración. La vinculación del personal docente del CSDMA con la administración a nivel laboral

es de tres tipos: funcionario de carrera, funcionario interino y profesor especialista, perteneciendo a los cuerpos de catedráticos y profesores de música y artes escénicas de la Comunidad de Madrid, insertados en el área de Enseñanza Secundaria (perteneciente a la Consejería de Educación y Juventud), aunque integrados en la Dirección General de Universidades y Enseñanzas Artísticas Superiores de la Comunidad de Madrid, dentro de la Consejería de Ciencia, Universidades e Innovación. Esta duplicidad en ocasiones genera situaciones incongruentes a nivel normativo que no tiene en cuenta, por ejemplo, la mayoría de edad de los estudiantes del CSDMA, así como las especificidades propias de las enseñanzas superiores. Desde el comienzo del CSDMA los funcionarios de carrera de danza y pianistas acompañantes provenían en su mayoría de conservatorios profesionales en comisión de servicios. Fueron admitidos mediante pruebas selectivas específicas realizadas según las necesidades en distintas convocatorias, hecho que también ocurrió en el caso de los funcionarios interinos. Posteriormente, con el fin de estabilizar la plantilla, en el curso 2018/2019 se realizaron procedimientos selectivos de acceso e ingreso al cuerpo de catedráticos. Los profesores especialistas se contratan directamente, tratando de potenciar la relación con el mundo laboral actual tanto en áreas interpretativas como de creación e investigación y teniendo en cuenta su idoneidad para la impartición de determinadas asignaturas en momentos puntuales del curso. La limitación en el tiempo de contratación, impuesta desde la administración, y las necesidades puntuales hace que cambien con frecuencia. El resultado es que la plantilla que conforma el cuerpo docente del CSDMA no es siempre igual, debido sobre todo al porcentaje que supone el grupo de profesores especialistas en determinados momentos del curso. A priori, parece que el hecho de impartir docencia en el campo de las enseñanzas artísticas superiores, un panorama nuevo y relevante, donde gran parte del profesorado ha tenido una experiencia previa vinculada a la práctica o a la investigación, en este caso sobre la danza, otorga un valor añadido y una motivación personal importante. Por otra parte, hay una gran responsabilidad en manos del equipo docente que es la búsqueda de la excelencia en los resultados del alumnado.

### **Objetivos**

El presente estudio trata de determinar si existen diferencias en la subescala realización personal (PA) del SQT según la situación laboral de los docentes del CSDMA.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Este estudio de caso se realizó con los docentes del Conservatorio Superior de Danza María de Ávila. En la muestra participaron 33 de los 55 docentes que en ese

momento formaban parte del profesorado del centro, suponiendo el 60% del total. De ellos el 52% es funcionario de carrera, el 30% es funcionario interino y 18% especialista.

### **Instrumentos**

Los instrumentos utilizados fueron:

-Cuestionario sociolaboral realizado ad hoc. Recoge una serie de variables como sexo, edad, estado civil, hijos, nivel de estudios, situación laboral, principal tipo de asignatura en la que imparte docencia (práctica, teórico-práctica, teórica o como maestro acompañante), tiempo en el trabajo actual y tiempo en esta profesión.

-Test MBI (Maslach Burnout Inventory) de Maslach y Jackson (1981), adaptado y traducido por TEA Ediciones Madrid, en 1997. Se valoran las tres subescalas del SQT: Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal. El test se compone de 22 ítems que se distribuyen en tres subescalas. Al Agotamiento Emocional corresponden 9 de las preguntas, midiendo la frecuencia con que los profesionales perciben no poder dar más de sí mismos en el ámbito emocional y afectivo. Referentes a la Despersonalización aparecen 5 ítems que valoran el desarrollo de sentimientos y actitudes de cinismo y, en general, de carácter negativo hacia las personas destinatarias del trabajo. En cuanto a la Realización Personal representa la tendencia a evaluarse negativamente, de manera especial con relación a la habilidad para realizar el trabajo y para relacionarse profesionalmente con las personas a las que atienden, y se muestra a través de 8 ítems. El contenido conceptual de las tres subescalas establece que los sentimientos intensos de estar quemado en el trabajo se obtienen con puntuaciones altas en agotamiento emocional y en despersonalización, y bajas en la subescala de realización personal.

### **Procedimiento**

La muestra se administró y recogió de forma on line e individual en junio de 2020.

### **Análisis de datos**

Una vez recogidos los datos se realizaron distintos análisis estadísticos con el programa SPSS 20.

## **RESULTADOS**

Se han obtenido los estadísticos descriptivos de la muestra y de las variables Realización personal (PA) y Situación laboral. Además, se han hallado las frecuencias, así como los niveles de correlación entre ambas variables. La muestra (n=33; 24 mujeres y 9 hombres) está conformada por 17 funcionarios de carrera (51,5%), 10 profesores interinos (30,3%) y 6 profesores especialistas (18,2%) (Figura 1).

Nivel de PA del profesorado del CSDMA:  $x=35,85$  ( $sd=5,81$ ). Por sexos: Las mujeres presentan un índice medio de PA de 36,2, mientras que los hombres alcanzan un promedio de 34,8 (Figura 2).

Valores de PA según la situación laboral: los índices más altos corresponden a los funcionarios interinos ( $x=38,5$ ), seguidos por los especialistas ( $x=37,83$ ) y en último lugar, los funcionarios de carrera ( $x=33,59$ ) (Figura 3). Correlación significativa ( $p=0,05$ ) entre PA y situación laboral (Figura 4).

Figura 1. Situación laboral de la muestra

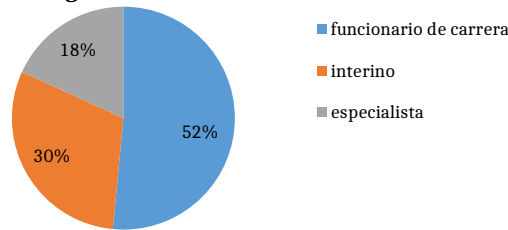


Figura 2. Valores de Realización Personal por sexos

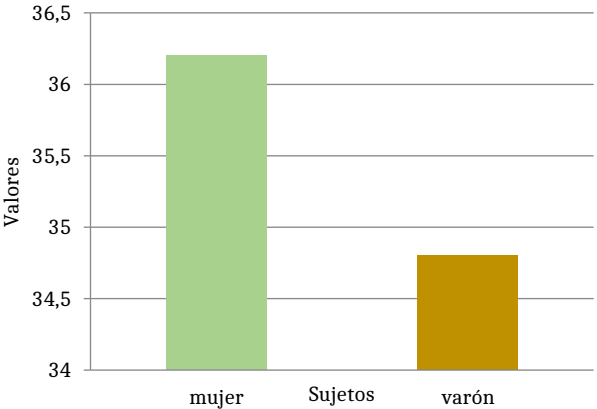


Figura 3. Valores promedios de Realización Personal y situación laboral

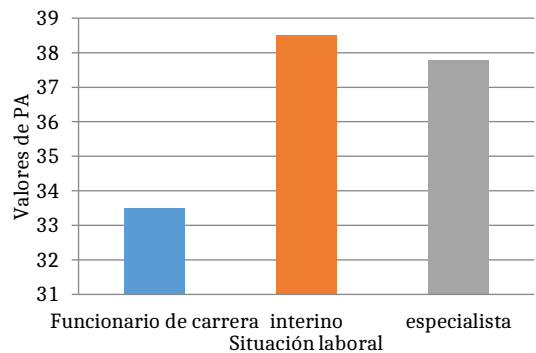
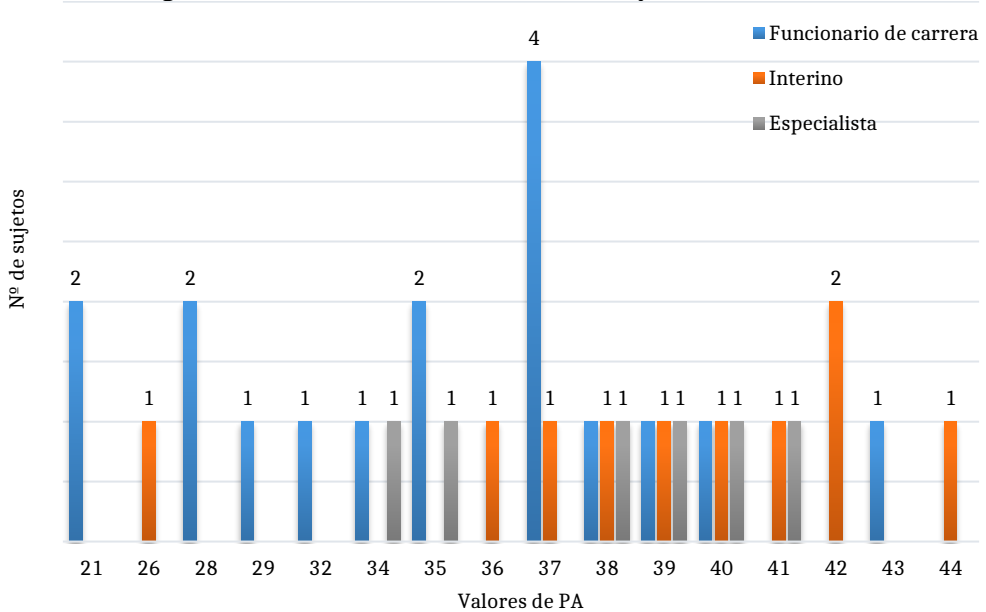




Figura 4. Valores de Realización Personal y situación laboral



## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La realización de estudios sobre los docentes de enseñanzas artísticas superiores en España dentro del marco del EEES permite explorar un territorio prácticamente nuevo en el que la danza tiene su lugar y sus características intrínsecas, posiblemente derivadas de la breve y singular historia que la formación dancística ha tenido en este país, de manera más o menos reglada desde los años cuarenta del pasado siglo. Pasados casi veinte años desde la implantación de los estudios superiores de danza, parece oportuno analizar el estado de los docentes en cuanto al SQT, relacionando los posibles sensaciones y emociones negativas con el contexto en el que se desarrolla su trabajo. La alta implicación que conlleva el desempeño de la tarea docente en general y en los estudios superiores de danza en particular, así los altos estándares de calidad que orientan y se aplican en el Conservatorio Superior de Danza María de Ávila de Madrid podrían ser factores determinantes en cuanto a la Realización Personal del equipo docente. No obstante, si lo comparamos con el estudio previo realizado con docentes de música en el contexto de conservatorios profesionales y profesores de secundaria, observamos un cierto paralelismo en los resultados de los parámetros estudiados.

Según los resultados obtenidos todo parece indicar que en la subescala realización personal (PA) del SQT los funcionarios de carrera docentes del CSDMA son los que obtienen puntuaciones más bajas, frente a los especialistas e interinos. Esto

concuera con los resultados de la investigación con profesores de música, donde los docentes interinos presentas puntuaciones más altas en PA (Fernández, 2011, p. 223). Por sexo las mujeres obtuvieron puntuaciones ligeramente más altas en cuanto a Realización Personal, con un 36,2 de media. La de los hombres fue del 34,8. Los valores hallados en este trabajo contemplan una situación intermedia en el nivel de Realización Personal del grupo de docentes del CSDMA analizado, con una puntuación de 35,8. Este estudio de caso abre la posibilidad a nuevos análisis más amplios, por ejemplo, analizando la situación actual de SQT en todos los centros donde se imparten estudios superiores de danza en España o haciendo un estudio de caso longitudinal, en el que se aborden todas las subescalas del burnout desde distintas perspectivas sociolaborales.

## REFERENCIAS

Fernández, B. (2011). *Un análisis multidimensional del síndrome de burnout en profesorado de conservatorios y enseñanza secundaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia. Valencia, España.

Gil-Monte, P. R. (2003). Burnout syndrome:¿ síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás?. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19(2), 181-197.

Gil-Monte, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, número 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, número 106, de 4 de mayo de 2006.

Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory. Manual*. Palo Alto, California, EEUU: Consulting Psychologists Press.

Ros, F. (2008). *El desgaste psíquico en entrenadores de gimnasia rítmica y artística masculina y femenina* (Trabajo Fin de Máster). Universidad Autónoma de Madrid y Comité Olímpico Español, Madrid, España.

## CAPÍTULO 19

### ANÁLISIS DE CUENTOS INCLUSIVOS PARA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

ANDREA TOVAR MARTÍN Y MARÍA TAMARA POLO  
*Universidad de Granada*

#### INTRODUCCIÓN

Actualmente, hablar de discapacidad nos lleva a hablar de inclusión. La inclusión, o más concretamente las escuelas inclusivas "suponen el acoger a todos los niños y responder a la diversidad de necesidades educativas y características que éstos presentan" (Echeita y Duk, 2008, p. 1). Dicha inclusión se puede trabajar a través de innumerables técnicas y herramientas, entre las que podemos destacar los cuentos inclusivos, elemento central del presente trabajo. Se entiende por cuento inclusivo "aquel que atiende a la diversidad, mostrando, de una manera u otra, valores a los más pequeños/as" (Rubio, 2014). Gracias a ellos, como plasman Pulido y Ruiz (2018) "el niño/a experimenta, siente, vive, se pone en la piel del otro; por ello, al trabajar valores, sentimientos y emociones hacemos que el alumnado crezca como persona, entienda su mundo y respete a los que le rodea".

Sin embargo, no podemos aceptar que el amplio abanico de cuentos inclusivos existentes en nuestra literatura cumpla los requisitos necesarios para su posterior abordaje en el aula. Por este motivo, es imprescindible de un lado, llevar a cabo una revisión bibliográfica de los cuentos inclusivos enfocados especialmente al público infantil, revisión realizada en su momento por autores como Pomares (2014) y Belda (2018), e incluso años atrás por Monjas y González (1997) y Hoster y Castilla (2003). Y de otro lado, resulta primordial hacer un análisis del enfoque de este tipo de literatura.

Monjas y González (1997) realizaron una investigación cuyo principal propósito era abordar la literatura infanto-juvenil actual de su época, llevando a cabo un análisis exhaustivo de los cuentos inclusivos, elaborando para ello una ficha bibliográfica de cada libro en base a cinco criterios establecidos.

Por otro lado, y muy relacionado con la investigación anterior, tenemos el trabajo realizado por Hoster y Castilla (2003). Estos autores se encaminaron hacia el análisis de cuentos actuales de su época en cuyas historias estaban focalizados personajes que presentaban algún tipo de discapacidad. Además, introdujo como innovación un

catálogo de cuentos organizados por tipos de discapacidad y por edades orientativas de sus destinatarios.

En una fecha similar, Nasatir y Horn (2003) llevaron a cabo un estudio en el que se ofrecía a los maestros una serie de pautas para que por ellos mismos pudieran comprobar si un libro cumplía o no las características necesarias para considerarlo "idóneo"

En última instancia, en fechas más cercanas a la actualidad, Pomares (2014) realizó una revisión bibliográfica orientando sus análisis a comics y libros ilustrados, y Belda (2018) se centró en seleccionar diversos cuentos que trabajan la inclusión, para posteriormente ofrecerles estos cuentos a varias familias voluntarias que tienen hijos con algún tipo de discapacidad, junto a un cuestionario con diversos ítems (contrastados previamente) que deberán rellenar. Su finalidad era analizar dichos cuestionarios para finalmente afirmar si esta literatura es o no adecuada para ser utilizada por los docentes en el aula.

### **Objetivos**

En suma, esta investigación pretende ser una ayuda en el ámbito de los cuentos inclusivos para docentes y no docentes, en Educación Infantil, en primer lugar, realizando una recopilación de cuentos inclusivos, y posteriormente aplicando una herramienta de análisis a los mismos.

### **METODOLOGÍA**

El presente trabajo, sistematiza la labor desarrollada dentro de la Beca de Iniciación a la Investigación para alumnos de Grado 2019, financiada por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada.

Para elaborar esta investigación se realizó en primer lugar una búsqueda y recopilación de la literatura infantil presente en nuestro país, usando técnicas de búsqueda de información en diversas bases de datos (Google; Dialnet; catálogo de la biblioteca Universitaria de Granada, Granatensis, etc.).

Una vez seleccionados los cuentos, se procedió a la clasificación diferenciada de ellos según el tipo de discapacidad a la que se hacía referencia en el cuento, concretando así en seis tipos: diversidad general; discapacidad visual; discapacidad auditiva; discapacidad física; discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista. Además, se establecieron tres rangos de edad para los destinatarios de los cuentos: 3-4 años; 4-5 años; 5-6 años; habilitando un rango de 3-6 años por la gran posibilidad de adaptación de algunos cuentos.

A continuación, se escogió una muestra representativa de dichos cuentos, conformada por 30 cuentos inclusivos fechados entre el año 2002 y el año 2018. Para dicha selección se tuvieron en cuenta varios criterios, como libros en los que aparecen

representados personajes con algún tipo de discapacidad o diversidad, edad recomendada, año de publicación, expansión de dichos cuentos y cuentos en español.

Posteriormente, se realizó una búsqueda exhaustiva para encontrar estos libros en su versión impresa y/o digital, para tras su lectura cumplimentar la ficha de evaluación "Nine Ways to Evaluate Children's Books That Address Disability as a Part of Diversity" (Nasatir y Horn, 2003). Redactada inicialmente en lengua inglesa, tuvo que ser traducida y sometida a un juicio de expertos. Dicha lista está conformada por nueve criterios o ítems a evaluar, relacionados con las Ilustraciones, Línea de la historia, Estilos de vida, Relaciones entre personas, Autoimagen del niño, Antecedentes del autor o ilustrador, Punto de vista del autor o ilustrador, Carga negativa de palabras, Derechos de autor y Edad recomendada. Esta ficha de evaluación se presenta en un sencillo formato, a una sola cara dividida en dos columnas.

Para concluir, se procedió a introducir los datos utilizando el programa estadístico SPSS 22.0, con el que se llevó a cabo un análisis descriptivo.

*Tabla 1. Compruebe las ilustraciones*

	V	%	F	%	N/A	%
Busque estereotipos	29	96.7	0	0	1	3.3
Busque el formulismo	30	100	0	0	0	0
¿Quién está haciendo qué?	22	73.3	5	16.7	3	10



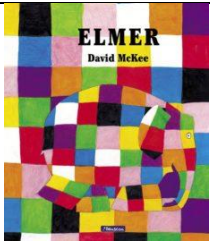
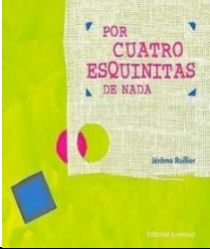
*Tabla 2. Compruebe la línea de la historia*

	V	%	F	%	N/A	%
Niveles de éxito	23	76.7	5	16.7	2	6.7
Resolución de problemas	18	60	6	20	6	20
Papel de la persona con una discapacidad	27	90	2	6.7	1	3.3

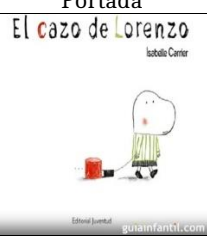

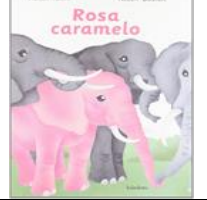
*Tabla 3. Cuentos inclusivos, diversidad general*

Cuento	Edad recomendada	Portada
Monstruo Rosa (De Dios, 2013)	3-6 años	
Orejas de Mariposa (Aguilar, 2008)	5-6 años	

Tabla 3. Cuentos inclusivos, diversidad general (continuación)

Cuento	Edad recomendada	Portada
Max, el artista (Deuchars, 2017)	4-5 años	
Pajarraco (Yerkes, 2012)	4-5 años	
Elmer (Mckee, 2012)	5-6 años	
Por cuatro esquinitas de nada (Ruillier, 2014)	3-4 años	

**Tabla 3. Cuentos inclusivos, diversidad general (continuación)**

Cuento	Edad recomendada	Portada
El cazo de Lorenzo (Carrier, 2010)	5-6 años	
Todos menos uno (Battut, 2011)	5-6 años	
Lolo, un conejo diferente (Van Genechten, 2013)	3-4 años	
Rosa Caramelo (Turin, 2012)	5-6 años	
Está bien ser diferente (Parr, 2005)	3-4 años	
Mimi y la jirafa azul (De Visscher, 2008)	4-5 años	

**Tabla 3. Cuentos inclusivos, diversidad general (continuación)**

Cuento	Edad recomendada	Portada
Kiwi, un pájaro más bien raro (Isern, 2013)	4-5 años	
Dorothy: una amiga diferente (Aliaga, 2013)	5-6 años	
Los latidos de Yago (Miranda, 2010)	3-4 años	
Colores de este universo (Collado, 2017)	3-6 años	
Érase otra vez un bosque (Gehin, 2010)	4-5 años	
El mundo de Pepa (Cadis, 2013)	-	



**Tabla 3. Cuentos inclusivos, diversidad general (continuación)**

Cuento	Edad recomendada	Portada
Super niños (Damián, 2018)	5-6 años	
No me gusta que me tienten (Abente, 2017)	-	
El mejor robot (Sacristán, 2018)	-	

**Tabla 4. Cuentos inclusivos, discapacidad visual**



Cuento	Edad recomendada	Portada
Cierra los ojos (Pérez, 2009)	4-5 años	
El libro negro de los colores (Cottin, 2008)	5-6 años	
Sofía, la golondrina (Taboada, 2006)	3-4 años	

Tabla 4. Cuentos inclusivos, discapacidad visual (continuación)		
Cuento	Edad recomendada	Portada
¿De qué color lo ves? (Membrive, 2010)	5-6 años	
Eli es ciega (Laura y cia. 27) (Del Rio, 2010)	5-6 años	
La niña que caminaba entre aromas (Almada, 2012)	5-6 años	
Colorines (Hortigüela, 2003)	5-6 años	
Un arcoíris en la oscuridad (Coates, 2006)	5-6 años	
El sonido de los colores (Liao, 2008)	5-6 años	


**Tabla 5. Cuentos inclusivos, discapacidad auditiva**

Cuento	Edad Recomendada	Portada
Crescendo (Mattiangeli, 2015)	5-6 años	
Oliver y sus audífonos (Cassidy y Klakow, 2001)	3-4 años	
Oliver y sus audífonos con FM (Cassidy, 2002)	3-4 años	
Mira, ¡puedo hablar con los dedos! (Szabo, 2016)	5-6 años	
Rosalía, espía (Latonda, 2012)	-	
Leo y sus audífonos (Cassidy y Klakow, 2014)	3-4 años	 Leo y sus audífonos PHONAK

**Tabla 6. Cuentos inclusivos, discapacidad física**

Cuento	Edad recomendada	Portada
Bolobo (Granero, 2015)	4-5 años	
Lola, la loba (Taboada, 2008)	4-5 años	
Cirilo, el cocodrilo (Taboada, 2005)	3-4 años	
María, la alegría en la diferencia (Coutinho, 2016)	5-6 años	
Llito viaja a la luna (Écija, 2018)	-	

*Tabla 6. Cuentos inclusivos, discapacidad física (continuación)*

Cuento	Edad recomendada	Portada
Nacho pista tenista (Latonda, 2011a)	-	
Amador, actor (Latonda, 2010)	-	
Quisiera ser un coche. La silla de ruedas (Pelaghi, 2014)	5-6 años	
Un papá especial (Schiavo, 2012)	5-6 años	
El reino de los mil escalones (Ferrero, 2011)	5-6 años	
El secreto de Pablo (Soler, 2015)	4-5 años	

## **RESULTADOS**

A grandes rasgos, se puede señalar que prácticamente del total de los cuentos analizados en su mayoría los personajes principales son niños varones (30%/9) o utilizan en su trama elementos animales (26,7%/8). De acuerdo a la selección realizada, tal y como se especificó previamente, la temática de dichos cuentos se distribuye en un 50% (15 cuentos) para los que abordan la diversidad general, y un 10% (3 cuentos) para cada específico.

Una vez contemplados estos aspectos más generales, profundizaremos en los diversos apartados que valoran la escala.

En cuanto a las ilustraciones, observamos como en su mayoría, (96.7%/29) los cuentos analizados no promueven estereotipos y, por el contrario, aparecen representados en el relato con unas características distintivas. Además, generalmente en los diversos cuentos los niños con discapacidad presentan funciones de liderazgo.

En relación a la línea de la historia, en la mayoría de los cuentos (76.7%/23) la persona con discapacidad es aceptada por el resto de personas por sus propios comportamientos individuales, e incluso la historia podría ser igualmente narrada si el personaje principal no tuviera discapacidad. Sin embargo, como aspecto negativo encontramos 6 (20%) cuentos que resuelven el problema narrado por otro personaje, otorgando de esta forma un papel pasivo a la persona con discapacidad.

En los estilos de vida, es destacable como muchos de los cuentos (43,3%/13) no abordan los estilos de vida de las personas con discapacidad, principalmente por tratarse de cuentos de fantasía.

En cuanto a la relación entre personas, un 73,3% (22) de los cuentos muestran una relación equilibrada entre las personas, realizando cada una de ellas sus aportaciones, sin mostrar rasgos de superioridad o inferioridad.

En relación a la autoimagen, encontramos como en la mayoría de los casos (87%/26), los niños pueden sentirse identificados con un modelo positivo y constructivo.

Por su parte, los antecedentes y puntos de vista del autor son esenciales, comprobando así cómo todos los cuentos analizados tienen en cuenta la perspectiva del autor y cerca del 37% (11) de los cuentos han sido escritos fruto de los antecedentes de su autor.

Relacionado con las palabras negativas, se observa que, aunque una gran mayoría de libros (73,3%/22) cuida las palabras y expresiones presentes en su narración, existe un porcentaje (27%/8) que utiliza palabras poco adecuadas.

En último lugar, podemos comprobar que tan solo dos cuentos (6,7%) no cumplen el criterio relacionado con "Derechos de autor y edad recomendada", debido fundamentalmente a la gran cantidad de teoría presente en su narración.

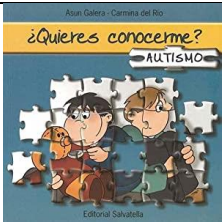

**Tabla 7. Cuentos inclusivos, discapacidad intelectual**

Cuento	Edad Recomendada	Portada
Mi hermana Lola (Ponce, 2013)	4-5 años	
Pepita es especial (Arroyo y Lenguas, 2018)	5-6 años	
Tengo síndrome de Down (Kraljic, 2014)	4-5 años	
La tortuga Marian (Taboada, 2008a)	3-4 años	
Planeta Willy (Müller, 2015)	4-5 años	

Tabla 7. Cuentos inclusivos, discapacidad intelectual (continuación)

Cuento	Edad Recomendada	Portada
Mami, ¿a qué María no es tonta? (Morata, 2012)	5-6 años	
¿Quién es Nuria? (Cadier, 2005)	4-5 años	
Silvina, bailarina (Latonda, 2011b)	-	

Tabla 8. Cuentos inclusivos, trastorno del espectro autista

Cuento	Edad Recomendada	Portada
Autismo, ¿quieres conocerme? (Galera, 2008)	4-6 años	
Juan tiene autismo (Kraljic, 2016)	3-5 años	



**Tabla 8.** Cuentos inclusivos, trastorno del espectro autista (continuación)

Cuento	Edad Recomendada	Portada
El zoo de Jaime (Martínez, 2018)	3-4 años	
Bambú, el Koala (Taboada, 2010)	3-4 años	
Mi hermano tiene autismo (González y Labat, 2005)	4-5 años	
Mariluna (Tortosa, 2011)	5-6 años	
Cuidando a Louis (Ely, 2005)	5-6 años	

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El objeto central de estudio del presente trabajo ha estado relacionado con la recopilación, análisis y posterior comentario de diversos cuentos inclusivos destinados al público infantil, siguiendo para ello un procedimiento estructurado y detallado, con unas líneas de actuación bien delimitadas.

Para la selección de la muestra, en este caso 30 cuentos inclusivos, ha sido esencial delimitar unos criterios a la hora de seleccionar los libros, trabajados un gran

número de ellos por autores como Monjas y González (1997), Hoster y Castilla (2003) y Belda (2018).

En cuanto a los resultados obtenidos detallados anteriormente, se deduce que la gran mayoría de los cuentos analizados son adecuados para su utilización en las aulas de infantil o por parte de los padres con sus hijos.

No obstante, una de las limitaciones encontrada ha sido la dificultad para contrastar directamente los datos obtenidos con otras investigaciones, pues como hemos mencionado anteriormente, este trabajo pretende ser una innovación, fundamentalmente gracias al método utilizado para el análisis de dichos libros, de ahí la ausencia de otros autores que realicen un análisis similar. La segunda limitación está relacionada con la dificultad para encontrar libros destinados a los primeros lectores. Actualmente, la oferta literaria es inmensa, sin embargo, conforme se van introduciendo filtros, tales como los utilizados en este estudio, "diversidad" y "educación infantil", esta oferta disminuye considerablemente.

A pesar de ello, se ofrece a los lectores del presente trabajo una lista de cuentos inclusivos adecuados para trabajar con los niños de entre 3-6 años, e incluso más pequeños haciendo las adaptaciones oportunas. Y, por otro lado, se aporta una herramienta útil para que sean los usuarios los que evalúen los libros.

En suma, el análisis aquí presentado nos ofrece una percepción optimista y prometedora, pues a pesar de contar con limitaciones a la hora de encontrar dichos cuentos infantiles inclusivos, los existentes, en su gran mayoría, son bastante adecuados para utilizarlos con la población objeto de estudio. Por tanto, como perspectiva futura se proyecta aumentar el número de lecturas, clasificando los cuentos infantiles inclusivos, posibilitando así el poder contar con una lista más abundante, a disposición de toda la población.

## REFERENCIAS

Abente, V. (2017). No me gusta que me timenten [internet]. Recuperado de <https://www.flipsnack.com/memboya/no-me-gusta-que-me-timenten-fdcmyjph4.html>

Aguilar, L. (2008). *Orejas de Mariposa*. Pontevedra: Kalandraka [internet]. Recuperado de <http://www.kalandraka.com/es/colecciones/nombre-coleccion/detalle-libro/ver/orejas-de-mariposa/>

Aliaga, R. (2013). *Dorothy: una amiga diferente*. Madrid: Cuento de Luz [internet]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7W-uClRwK0Q>

Almada, A. A. (2012). *La niña que caminaba entre aromas*. Madrid: Cuento de luz.

Arroyo, F., y Lenguas, I. (2018). *Pepita es especial*. Barcelona: Ed. Beascoa.

Battut, E. (2011). *Todos menos uno*. Barcelona: Ed. Libros del Zorro Rojo [internet]. Recuperado de <https://librosdelzorrorojo.com/catalogo/todos-menos-uno/>

Belda, D. (2018). La literatura infantil como recurso educativo en la escuela inclusiva: voces de las familias de niños y niñas con diversidad funcional (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, Alicante, España.

- Cadier, F. (2005). *¿Quién es Nuria?*. España: Ediciones Edelvives.
- Cadis, H. (2013). *El mundo de Pepa*. Aragón: Ed. Cadis Huesca [internet]. Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0B70imXT2spOfNWtzMkdsVTF2OEK/edit>
- Carrier, I. (2010). *El cazo de Lorenzo*. Barcelona: Ed. Juventud S. A. [internet]. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0BxICUurwSNbxNkt3ROpRc3lZOUE/view>
- Cassidy, M., y Klakow, N. (2014). *Leo y sus audífonos*. Alicante: Editorial PHONAK [internet]. Recuperado de <https://docplayer.es/81915-Leo-y-sus-audifonos.html>
- Cassidy, M. (2002). *Oliver y sus audífonos con FM*. Alicante: Ed. Phonak A.G [internet]. Recuperado de <https://futurofonoaudiologo.files.wordpress.com/2015/06/oysafm.pdf>
- Cassidy, M., y Klakow, N. (2001). *Oliver y sus audífonos*. Alicante: Ed. Phonak A.G [internet]. Recuperado de <https://futurofonoaudiologo.files.wordpress.com/2015/06/oysa.pdf>
- Coates, J. (2006). *Un arcoíris en la oscuridad*. Barcelona: Ed. Juventud.
- Collado, F. (2017). *Colores de este universo*. España: Ed. Independently Published.
- Cottin, M. (2008). *El libro negro de los colores*. Barcelona: Ed. Libros del Zorro Rojo.
- Coutinho, T. (2016). *María, la alegría en la diferencia*. Madrid: Editorial Confluencias.
- Damirón, A. (2018). *Súper niños*. España: Ed. Algar [internet]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=kralZBAhyLI>
- De Dios, O. (2013). *Monstruo Rosa*. Zaragoza: Ed. Apila Asociación Cultural [internet]. Recuperado de <https://elrincondocuentacuentos.files.wordpress.com/2015/06/monstruo-rosa-con-pictos-1.pdf>
- De Visscher, C. (2008). *Mimi y la jirafa azul*. Barcelona: Ed. Salvatella [internet]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=uGCWTFrNvZI>
- Del Rio, C. (2010). *Eli es ciega (Laura y cia. 27)*. Barcelona: Ed. Salvatella.
- Deuchars, M. (2017). *Max, el artista*. Madrid: Maeva.
- Echeita, G., y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Écija, A. (2018). *Llito viaja a la luna* [internet]. Recuperado de <https://www.guiainfantil.com/ocio/cuentos-infantiles/llito-viaja-a-la-luna-cuento-para-padres-de-ninos-con-discapacidad-motora/>
- Ely, L. (2005). *Cuidando a Louis*. España: Ed. RBA Molino [internet]. Recuperado de <http://www.andalicante.org/enlaces/cuentos-discapacidad/cuento-inclusivo-cuidando-a-louis.pdf>
- Ferrero, M. (2011). *El reino de los mil escalones*. Valladolid: Ed. Lobo Sapiens [internet]. Recuperado de [https://www.federacionaspacecyl.org/wp-content/uploads/2020/04/EL\\_REINO\\_DE\\_LOS\\_MIL\\_ESCALONES.pdf](https://www.federacionaspacecyl.org/wp-content/uploads/2020/04/EL_REINO_DE_LOS_MIL_ESCALONES.pdf)
- Galera, A. (2008). *Autismo, ¿quieres conocerme?*. Barcelona: Ed. Salvatella.
- Gehin, E. (2010). *Érase otra vez un bosque*. España: Ed. Intermon Oxfam [internet]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=dCvdPdOYzLo>
- González, A., y Labat, V. (2005). *Mi hermano tiene autismo*. Madrid: Ed. Deletrea [internet]. Recuperado de <https://autismomadrid.es/noticias/mi-hermano-tiene-autismo/>
- Granero, N. (2015). *Bolobo. Granero, Nono*. Madrid: Ed. Milrazones.
- Hortigüela, F. (2003). *Colorines*. Barcelona: La Galera, SAU Editorial.

- Hoster, B., y Castilla, A. (2003). La literatura infantil, medio para la integración de personas con dificultades. *Escuela Abierta*, (6), 183-227 [
- Isern, S. (2013). *Kiwi, un pájaro más bien raro*. España: Ed. La Fragatina.
- Kraljic, H. (2014). *Tengo síndrome de Down*. Madrid: Jaguar Ediciones [internet]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=etR3XCjZNKE>
- Kraljic, H. (2016). *Juan tiene autismo*. Madrid: Jaguar Ediciones.
- Latonda, E. (2010). *Amador, actor*. Madrid: Fundación ONCE.
- Latonda, E. (2011a). *Nacho pista tenista*. Madrid: Fundación ONCE.
- Latonda, E. (2011b). *Silvina, bailarina*. Madrid: Fundación ONCE.
- Latonda, E. (2012). *Rosalía, espía*. Madrid: Fundación ONCE.
- Liao, J. (2008). *El sonido de los colores*. España: Ed. Barbara Fiore [internet]. Recuperado de <https://es.slideshare.net/HIKOO/el-sonido-de-los-colores-73141787>
- Martínez, J. (2018). *El zoo de Jaime*. Barcelona: Ed. Beascoa. España.
- Mattiangeli, S. (2015). *Crescendo*. Barcelona: Ediciones La Fragatina.
- Mckee, D. (2012). *Elmer*. Barcelona: Beascoa [internet]. Recuperado de <http://www.colegioelpradolucena.es/wp-content/uploads/2012/01/elmer-cuento.pdf>
- Membrive, L. (2010). *¿De qué color lo ves?*. Barcelona: Ed. Salvatella.
- Miranda, C. (2010). *Los latidos de Yago*. Madrid: Ed. Cuento de Luz SL.
- Monjas, M. I., y González, M. T. (1997). Los niños y adolescentes con discapacidad en la literatura infantil y juvenil. Comunicación presentada en II Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad, Universidad de Salamanca, España.
- Morata, M. (2012). *Mami, ¿a qué María no es tonta?*. España: Ed. GEU.
- Müller, B. (2015). *Planeta Willy*. España: Ed. Takatuka.
- Nasatir, D., y Horn, E. (2003). Addressing Disability as a Part of Diversity: Through Classroom Children's Literature. *Young Exceptional Children*, 6(4), 2-10.
- Parr, T. (2005). *Está bien ser diferente*. Barcelona: Ed. Serres [internet]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=WJ9Q53AO\\_Lc](https://www.youtube.com/watch?v=WJ9Q53AO_Lc)
- Pelaghi, C. (2014). *Quisiera ser un coche*. La silla de ruedas. Barcelona: Ed. Salvatella.
- Pérez, V. (2009). *Cierra los ojos*. Barcelona: Ed. Thule ediciones [internet]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=bditc0gc26o>
- Pomares, P. (2014). Narración gráfica e inclusión. Un recorrido del álbum ilustrado al cómic para integrar la discapacidad. Comunicación presentada en Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria, Universidad de Alicante, España.
- Ponce, A. (2013). *Mi hermana Lola*. Valencia: Ed. Plena inclusión (FEAPS). España [internet]. Recuperado de <http://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/Mi-hermana-Lola-Angels-Ponce-1.pdf>
- Pulido, L., y Ruiz, S. (2018). Educación inclusiva a través de la literatura infantil: la lectura para interiorizar las diferencias. *MLS-Educational Research*, 2(1), 27-46.
- Rubio, C. (2014). *Batería de cuentos inclusivos en Educación Infantil* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Cádiz, Cádiz, España.
- Ruillier, J. (2014). *Por cuatro esquinitas de nada*. Barcelona: Ed. Juventud, S.A [internet]. Recuperado de <https://oei.org.uy/historico/documentos/nada.pdf>

- Sacristán, P. (2018). *El mejor robot*. España [internet]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=bUfiyUwGD14>
- Schiavo, P. (2012). *Un papá especial*. España: Ed. La Galera.
- Soler, E. (2015). *El secreto de Pablo*. Madrid: Federación Española de Asociaciones de Espina Bífida e Hidrocefalia [internet]. Recuperado de <https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/FEF777C9-4C85-4BF4-BF9C-554C3CC7F268/316788/250515ed70ElSecretodePabloFEBHI.pdf>
- Szabo, E. (2016). *Mira ¡puedo hablar con los dedos!*. España: Ed. Golden Box Books.
- Taboada, A. (2005). *Cirilo, el cocodrilo*. Madrid: Ed. SM. España.
- Taboada, A. (2006). *Sofía, la golondrina*. Madrid: Ed. Ediciones S.M. España [internet]. Recuperado de <http://doccdn.simplesite.com/d/9d/60/284289731377193117/9b8c6e2b-362a-4882-bac5-ce77f992a833/Sof%C3%ADa%20Golondrina.pdf>
- Taboada, A. (2008a). *Lola, la loba*. Madrid: Ed. SM. España.
- Taboada, A. (2008b). *La tortuga Marian*. Madrid: Ed. SM. España.
- Taboada, A. (2010). *Bambú, el Koala*. Madrid: Ed. SM. España [internet]. Recuperado de <https://es.slideshare.net/SusanaFieiro/bamb-el-koala-14416902>
- Taboada, A. (2017). La discapacidad del héroe. Diferencia y discapacidad en las narraciones dedicadas a la infancia. Daniel Calmels 2009. *Educación en contexto*, 3(0), 228-238.
- Tortosa, A. (2011). *Mariluna*. España: Ed. Kukudrulu. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=HmLPq8ILYFY>
- Turin, A. (2012). *Rosa Caramelo*. Pontevedra: Kalandraka [internet]. Recuperado de <http://www.kalandraka.com/es/colecciones/nombre-coleccion/detalle-libro/ver/rosa-caramelo-1/>
- Van Genechten, G. (2013). *Lolo, un conejo diferente*. Madrid: Ed. Ediciones S.M [internet]. Recuperado de <https://reubenbooks.co.uk/asd12d12dsaasd/descargar/Lolo%2C+un+conejo+diferente.pdf>
- Yerkes, J. (2012). *Pajarraco*. España: Ed. Océano Travesía.



## CAPÍTULO 20

### ¿ESTÁN LOS FUTUROS DOCENTES PREPARADOS PARA TRABAJAR LA DISCAPACIDAD A TRAVÉS DE LA LITERATURA?

MARTA APARICIO PUERTA  
*Universidad de Granada*

#### INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad es cada vez más diversa y una entidad tan importante como la escuela ha de ser capaz de darle cabida a todas estas diferencias. Entre todas ellas, es preciso destacar a las personas con discapacidad, pues, aunque se hayan conseguido grandes avances, siguen encontrándose con importantes limitaciones y obstáculos para desarrollar su vida con la misma facilidad que lo hacemos el resto.

Por eso, para intentar reducir todas estas barreras, la escuela ha de promover y asegurar una verdadera inclusión, que acoja a todos y a todas sin excepción. Una inclusión que, no solo se trata de un derecho, sino que, además, su puesta en práctica conlleva beneficios para toda la comunidad, no únicamente para el alumnado con discapacidad (Metz, Chambers, y Fletcher, 2013).

A pesar de los grandes esfuerzos legislativos que hemos tenido para intentar conseguir una plena inclusión, lo cierto es que los resultados no son todo lo exitosos que deseáramos, pues ha quedado demostrado que, únicamente incluyendo al alumnado con discapacidad en un aula ordinaria, no se consigue que las actitudes del resto mejoren (Schwab, 2017). De hecho, nos seguimos encontrando con investigaciones que reflejan actitudes negativas hacia la discapacidad, tanto por parte del alumnado (Magiati, Dockrell, y Longoethi, 2002; Nowicki y Sandieson, 2002; Siperstein, Parker, Bardon, y Widaman, 2007; Werner, Peretz, y Roth, 2015) como de los docentes (Avramidis y Norwich, 2002; Leonard y Smyth, 2020; Muñoz, Velásquez, y Asprilla, 2018; Saloviita, 2020; Sevilla, Martín, y Jenaro, 2018). Además, los propios docentes, incluso aquellos que son partidarios de una escuela inclusiva, reconocen no tener la formación suficiente para ello (Chiner, 2011; Garabal-Barbeira, Pousada, Clemente, y Saleta, 2018; Gonzáles, 2019; Pegalajar y Colmenero, 2017; Pappas, Papoutsis, y Drigas, 2018; Saloviita y Consegnati, 2019).

Así, debemos centrarnos en los docentes y sus iguales, pues son ellos quienes tienen la última palabra, ya que de sus actitudes hacia la discapacidad y de su intención de promover la inclusión, dependerá, en gran medida, el éxito de esta (Arias, Verdugo, Gómez, y Arias, 2013; Moriña-Diez, Cortés, y Molina, 2015).

Por ello, es preciso realizar diferentes intervenciones para mejorar la formación de los docentes y fomentar unas actitudes más positivas hacia la discapacidad de toda la comunidad educativa. Lo cierto es que existen muchas formas de llevar a cabo dicha intervención, pero no podemos negar los indudables beneficios que tiene la literatura infantil para los menores (Ostrosky, Mouzourou, Dorsey, Favazza, y Leboeuf, 2015). A través de los cuentos, los niños y niñas adquieren información que les ayuda no solo a conocerse y entenderse a sí mismo, sino también, a los demás y a su contexto (Norton y Norton, 2010). De hecho, según Prater y Dyches (2008) los cuentos actúan como “ventanas”, que les permiten a los niños observar y aprender mucho más allá de su propia experiencia. De esta forma, un cuento que ofrezca una información veraz sobre la discapacidad, nos ayudará a promover unas actitudes positivas hacia esta, pues, ha quedado demostrada la relación existente entre formación y actitudes (Polo, Fernández, y Fernández, 2020). Además, el hecho de que existan y se relaten en el aula cuentos en los que esté representada de manera adecuada alguna discapacidad, también traerá beneficios para el alumnado con diversidad funcional, pues esto influirá de manera positiva en su autoconcepto y su autoestima. Por tanto, para lograr una verdadera escuela inclusiva, es esencial que en el aula se reconozcan, representen y valoren las diversidades y, para ello, los cuentos que incluyan personas con discapacidad son fundamentales para que, por un lado, los niños y niñas con discapacidad se sientan representados; y, por otro, los que no presentan ningún tipo de discapacidad puedan apreciar y valorar las diferencias existentes en la sociedad.

Por eso, han sido varios los investigadores que han utilizado la literatura infantil para intentar mejorar las actitudes hacia la discapacidad de los estudiantes. Por ejemplo, en Educación Primaria, Sánchez (2015), planteó un itinerario de lectura, cuyo objetivo principal era promover el conocimiento y la empatía del alumnado del primer ciclo hacia las personas con discapacidad. De manera parecida, otros autores (Ostrosky et al., 2015; Parsons, 2013), realizaron intervenciones basadas en lectura de cuentos sobre discapacidad, complementadas con una posterior discusión y reflexión sobre el tema. Tras las intervenciones, el alumnado participante aumentó su conocimiento sobre la discapacidad y adquirió mayores niveles de empatía hacia este colectivo y sus docentes reflejaron que los estudiantes pasaron a tener una mayor y mejor relación con sus iguales con discapacidad.

Sin embargo, Favazza, Roe, Phillipsen, y Kumar (2000) encontraron que las personas con discapacidad no tienen una gran representación en los recursos que se usan a diario en el aula. Además, en aquellos cuentos en los que sí podemos observar a personajes con algún tipo de discapacidad, estos no están representados correctamente o no tienen ninguna relevancia en la historia (Nasatir y Horn, 2003). De manera parecida, otros autores (Golos y Moses, 2011; Hoster y Castilla, 2003), tras realizar un análisis de distintos cuentos que trabajaban la discapacidad, concluyeron



que estos cuentos no tratan la discapacidad de manera adecuada y, por tanto, en muchos casos, reflejan una visión estereotipada de esta. Además, Dyches, Prater, y Jenson (2006) tras una investigación de cuentos infantiles que incluyeran personas con discapacidad, señalaron que los personajes con discapacidad representados en los cuentos infantiles no representan las discapacidades con las que estos niños suelen encontrarse en su día a día y que, además, en algunos casos, estos personajes estaban representados de manera incorrecta. Por el contrario, Price, Ostrosky, y Mouzourou (2016), obtuvieron resultados más positivos, ya que, tras realizar una revisión de 102 cuentos, encontraron que el 95% de ellos, mostraban una visión real y ajustada de la discapacidad.

El problema es que, los propios docentes reconocen no saber qué criterios seguir para poder seleccionar cuentos que trabajen la discapacidad de manera correcta (Favazza et al., 2000). Por ello, es esencial que los futuros docentes conozcan qué características han de tener los cuentos infantiles para que, en un futuro, puedan tratar en sus aulas la discapacidad de manera adecuada a través de los cuentos. Por eso, con esta investigación nos demandamos si nuestros futuros docentes están realmente preparados para ello. Para eso, les hemos preguntado a algunos docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Granada qué cuentos utilizarían en su futura aula para trabajar la discapacidad y los dos más votados, han sido analizados para comprobar si estos son adecuados para el objetivo que se pretende.

### *Hipótesis y objetivos*

De esta forma, tomando de referencia la bibliografía consultada, la hipótesis que plantea este estudio es: los docentes conocerán cuentos para trabajar la diversidad, pero estos cuentos no serán realmente apropiados para mostrar una visión positiva de la misma.

Así, y teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora, el objetivo general que pretende conseguir este estudio es el siguiente: saber si los futuros docentes de la Universidad de Granada están preparados para trabajar la discapacidad a través de los cuentos infantiles.

De manera más concreta, los objetivos específicos se podrían resumir en:

- Conocer los principales cuentos que utilizaría el alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria para trabajar la discapacidad en su futura aula.
- Analizar los dos cuentos más votados para comprobar si realmente trabajan la discapacidad correctamente.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Los participantes de este estudio son 159 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Granada. De manera específica, 109 se encuentran cursando la carrera de Magisterio de Educación Infantil y 50 la de Educación Primaria. Por otro lado, en cuanto al género, 136 son mujeres, 22 hombres y 1 de ellos no ha contestado a esta variable. Este mayor protagonismo del género femenino en la muestra es un fiel reflejo de lo que ocurre, generalmente, en las aulas de Magisterio (especialmente en la especialidad de Educación Infantil), donde la gran mayoría son mujeres.

### **Procedimiento**

En primer lugar, se les solicitó a diferentes estudiantes de Educación Infantil y de Educación Primaria que nombraran tres cuentos que utilizarían en su futura aula para trabajar con su alumnado la discapacidad. Una vez recogida y analizada dicha información, se pasó a una base de datos y gracias al paquete estadístico SPSS, conseguimos saber cuál fue el más votado por los estudiantes de cada carrera. Finalmente, se procedió a analizarlos utilizando la guía de Nasatir y Horn (2003), para comprobar si realmente los cuentos propuestos serían adecuados para trabajar la discapacidad o no.

### **Instrumentos**

Para conocer los conocimientos del alumnado sobre la literatura infantil más adecuada para trabajar con el alumnado la discapacidad, se utilizó una breve encuesta creada por la autora, la cual nos permitió obtener información sociodemográfica y el nombre de tres títulos que los futuros docentes consideraron oportunos para trabajar esta temática.

Por otro lado, para analizar la validez y eficacia del cuento más votado por los estudiantes, se utilizó la guía *Nine Ways to Evaluate Children's Books That Address Disability as a Part of Diversity* (Nasatir y Horn, 2003). Esta guía, además de recoger información relativa al cuento como el título del mismo o el nombre de su autor y de su ilustrador, centra su atención en nueve aspectos diferentes: las ilustraciones; la línea de la historia; el estilo de vida; las relaciones sociales; el efecto que tendría en la autoimagen del niño o niña; el pasado del autor o el ilustrador; el punto de vista del autor; la carga negativa de las palabras y, por último, los derechos de autor y la edad a la que va dirigido.

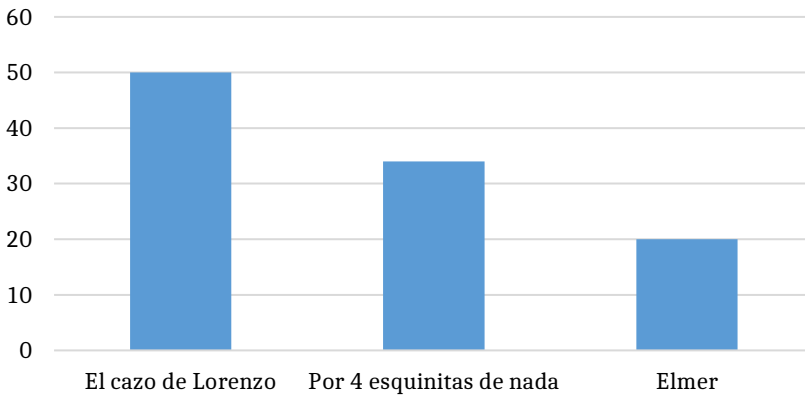
Para ello, únicamente hay que observar y analizar con precisión el cuento y contestar con Verdadero, Falso o No aparece a cada una de las afirmaciones que se presentan en relación a los nueve temas antes mencionados. De esta forma, un cuento

infantil podría considerarse que trata la discapacidad de manera correcta si al revisarlo, contestamos a todos o a un gran número de los apartados con Verdadero.

## RESULTADOS

En primer lugar, analizamos los cuentos más votados en función de la carrera, pues, evidentemente, no se deberían usar los mismos cuentos para el alumnado de Educación Infantil (0-6 años) que para el de Educación Primaria (6-12 años), ya que el vocabulario de los niños y niñas, su comprensión, sus intereses y, en definitiva, su desarrollo es diferente. Sin embargo, y a pesar de lo que acabamos de comentar, lo primero con lo que nos encontramos fue con que los estudiantes del Grado de Educación Infantil y los del Grado de Educación Primaria, coincidieron en su elección en 32 cuentos diferentes. De manera específica, si nos fijamos en la Figura 1, los cuentos más votados por los estudiantes del Grado de Educación Infantil han sido: El cazo de Lorenzo (50), Por cuatro esquinitas de nada (34) y Elmer (20). Por otro lado, en el caso del alumnado del Grado de Educación Primaria, si tenemos en cuenta la Figura 2, los cuentos que consideran más útiles para trabajar la discapacidad son: El cazo de Lorenzo (12), El patito feo (10) y Los zapatos de Marta (8).

*Figura 1.* Gráfico de los tres cuentos más votados por los estudiantes de Educación Infantil



*Figura 2. Gráfico de los tres cuentos más votados por los estudiantes de Educación Primaria*



Así, y teniendo en cuenta que el cuento más votado de ambos grados es el mismo, además de *El cazo de Lorenzo*, analizaremos, el segundo cuento más votado, es decir, *Por 4 esquinitas de nada*. Antes de nada, quiero resaltar que, aunque lo que se les ha pedido a los futuros docentes es que nombren cuentos que trabajen la discapacidad, realmente, ninguno de los dos más votados la trabaja de manera específica, sino que más bien, pretenden valorar la diversidad en general. De manera específica, y teniendo en cuenta la guía *Nine Ways to Evaluate Children's Books That Address Disability as a Part of Diversity* (Nasatir y Horn, 2003), en el análisis, prestaremos atención a nueve aspectos diferentes. En primer lugar, nos centraremos en las ilustraciones, haciendo referencia a tres elementos:

- Los estereotipos. En ninguno de los dos cuentos se promueven los estereotipos ya que, principalmente, los personajes no están representados por personas reales.

- Formulismos. En este caso, sí que existen diferencias en función de los cuentos. En *El cazo de Lorenzo*, todos los “niños” están representados de la misma forma, lo único que le diferencia a Lorenzo es el cazo, pero por el resto, son todos los personajes iguales. Por su parte, en el cuento *Por cuatro esquinitas de nada*, sí que existe una diferencia clara y es que todos son círculos, excepto uno de ellos que es un cuadrado.

- ¿Quién está haciendo qué?. En el cuento de *El cazo de Lorenzo*, el personaje tiene un papel protagonista y casi exclusivo en todo el cuento, aunque, al no relacionarse con otros niños, no existen roles de liderazgo. Por el contrario, en el caso de *Por cuatro esquinitas de nada*, son siempre los círculos los que dirigen y lideran las acciones.

En segundo lugar, analizaremos la línea de la historia, donde tendremos que observar, de nuevo, tres rasgos distintos:

- Niveles de éxito. En ambos cuentos, los resultados con respecto a la aceptación o no, no son del todo claros. En el caso de *El cazo de Lorenzo*, en el cuento se habla de

que lo aceptan, pero, en ocasiones, lo miran raro. Por otro lado, en Por cuatro esquinitas de nada, inicialmente el cuadrado no es aceptado, pues lo que quieren hacer es cortarle las esquinas para que sea igual que los círculos, pero al final, se dan cuenta de que lo que hay que cambiar es la puerta por la que entrar, no el cuadrado, lo cual refleja una aceptación de sus características diferentes.

-Resolución de problemas. En el cuento de El cazo de Lorenzo, en realidad, no hay ningún problema que resolver, por lo que no puede participar en él. Sin embargo, en Por cuatro esquinitas de nada, sí que existe un problema, pero no es cuadrado (la figura que representa la diversidad) la que lo resuelve, sino que son los círculos (las figuras que representan la “normalidad”).

-Papel de la persona con una discapacidad. En ninguno de los dos casos, la historia podría ser contada de la misma forma si el personaje no tuviera una discapacidad o, en este caso, no estuviera representado de manera “diferente” al resto.

En tercer lugar, hay que hacer referencia a los estilos de vida. En el caso de El cazo de Lorenzo, sí que muestra de manera realista cómo puede ser la rutina diaria de alguna persona con discapacidad, con sus dificultades, pero, también, cómo sigue adelante a pesar de los obstáculos. Sin embargo, en el cuento de Por cuatro esquinitas de nada, este aspecto no aparece, pues no se hace referencia a rutinas.

El cuarto punto a analizar hace referencia a las relaciones entre los personajes en el cuento. Como ya comenté anteriormente en el apartado de las ilustraciones, en el caso del cuento de El cazo de Lorenzo, no existen relaciones, por lo que tampoco hay posibilidad de adoptar roles de liderazgo o no. En el cuento de Por cuatro esquinitas de nada, sí que existen estas relaciones, pero son los círculos (las figuras que representan la “normalidad”) las que, en todo momento tienen el papel de líderes, pues son ellos los que proponen soluciones y los que llegan a encontrar una solución al problema.

Posteriormente, otro de los elementos interesantes para analizar en los cuentos es la autoimagen que puede construirse el niño o niña con discapacidad tras leer el cuento. El cuento de El cazo de Lorenzo sí que influiría de manera positiva en la autoimagen del niño, pues, aunque el protagonista realmente no es una persona (lo que haría que le fuera más fácil identificarse con él), se muestra cómo, a pesar de sus dificultades, consigue seguir avanzando como el resto. No obstante, el cuento de Por cuatro esquinitas de nada, no contribuye a construirse una imagen positiva de sí mismo, pues en realidad, no refleja los aspectos positivos que tiene, sino que muestra una adaptación del entorno. Además, aunque finalmente es aceptado tal y como es, a lo largo del cuento, son los demás los que deciden por él y buscan la solución.

Por otro lado, es importante tener en cuenta los antecedentes del autor. En ambos casos, los autores habían estudiado artes decorativas, lo que hace que tengan el conocimiento específico sobre cómo hacer las ilustraciones para que estas sean

sencillas y atractivas para el público infantil. En lo relativo al contenido del cuento, el autor de *Por cuatro esquinitas de nada*, ya había creado otros cuentos que trabajaban la diversidad. Sin embargo, la autora de *El cazo de Lorenzo* estaba debutando, por lo que no tiene ningún antecedente relacionado con cuentos sobre diversidad ni discapacidad.

El séptimo aspecto a valorar es el punto de vista del autor, es decir, si tiene un contexto relacionado con la discapacidad que refuerce el valor de su obra. En este sentido, debemos decir que ninguno de los dos autores tiene una relación directa con la discapacidad ya que no tienen ningún familiar con diversidad funcional, no son maestros ni pertenecen a ninguna asociación de esta temática. Simplemente, son personas concienciadas con la importancia de hacerle ver a los más pequeños la necesidad de respetar y valorar la diversidad.

El octavo elemento que hay que analizar en un cuento es la carga negativa de palabras que pueda tener. Al analizar ambos cuentos hemos podido comprobar que en ninguno de los dos casos existe ningún tipo de palabra que pueda tener una connotación negativa.

Finalmente, el noveno punto hace referencia a los derechos de autor y la edad recomendada. En este caso, ambos cuentos utilizan un contenido y unas imágenes apropiadas a la edad recomendada. Sin embargo, debemos resaltar que el cuento de *El cazo de Lorenzo*, que fue el más votado por los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil, en realidad, no está destinado para el alumnado de esta etapa, pues su edad recomendada es para niños y niñas de 6 a 10 años.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Tomando como referencia los resultados obtenidos, podemos resaltar una serie de conclusiones. En primer lugar, nuestro objetivo principal era saber si los futuros docentes de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Granada conocen cuentos para usar en su futura aula que trabajen la discapacidad de manera correcta. Para ello, hemos tomado de referencia los dos cuentos más votados y, tras su análisis, la primera conclusión a la que podríamos llegar es que estos, realmente, no trabajan la discapacidad en sí, sino la diversidad y la diferencia. Además, hay que resaltar que, a pesar de las evidentes diferencias entre el alumnado de Educación Infantil y de Educación Primaria, los futuros docentes de ambas carreras han coincidido en 32 cuentos. Esto nos puede dar a entender que, como ya encontraron Favazza et al. (2000) en una investigación con docentes en activo, nuestros futuros maestros no saben claramente qué criterios seguir para escoger un cuento para trabajar la discapacidad.

Por otro lado, y de manera contraria a lo señalado por Nasatir y Horn (2003), en este caso, en ambos cuentos, las personas que representaban la diversidad, sí que

tenían un papel protagonista en la historia y, además, podríamos decir que, de manera general, son aceptados por el resto. Además, en el caso del cuento *El caso de Lorenzo*, se refleja cómo, a pesar de la dificultad con la que ha de convivir, sigue adelante con su día a día, lo cual puede ser un mensaje muy positivo tanto para el alumnado con discapacidad que se sienta identificado, como para el resto de compañeros, que adquirirán una visión más positiva de la diversidad. Sin embargo, en el caso de *Por cuatro esquinitas*, la figura que representa la diversidad no interviene proponiendo soluciones al problema planteado ni lo resuelve, sino que es el resto (los que representan la “normalidad”) el que lo hace por él, lo cual puede transmitir un mensaje negativo al alumnado con discapacidad, que puede influir tanto en su autoconcepto y autoestima, como en su visión de la vida y de las relaciones con los demás.

Por su parte, en el lado opuesto a lo encontrado en otras investigaciones (Golos y Moses, 2011; Hoster y Castilla, 2003), los cuentos analizados, no reflejaban imágenes estereotipadas de la discapacidad, por lo que los resultados encontrados serían más acordes con lo señalado por Price et al. (2016), quienes encontraron en la literatura infantil una representación bastante positiva y realista de la discapacidad. Estrechamente relacionado con esto, se encuentra el hecho de que, en ningún momento existen en ninguno de los dos cuentos palabras con carga negativa, lo cual supondría un aspecto muy negativo tanto para la autoestima del alumnado con discapacidad, como para el fomento de la empatía del resto de estudiantes. Por tanto, y teniendo en cuenta los resultados, podríamos afirmar que, en general, estos dos cuentos pueden ser una buena herramienta para trabajar, o al menos introducir, la diversidad y la discapacidad en el aula, lo cual se traduciría en unas actitudes más positivas hacia la discapacidad por parte de sus iguales, tal y como ya ha ocurrido en otras investigaciones (Ostrosky et al., 2015; Parsons, 2013; Sánchez, 2015).

Sin embargo, parece necesario influir algo mejor en la formación de los futuros docentes, para que en el futuro tengan las herramientas necesarias para elegir para su aula un cuento que trabaje la discapacidad, de manera veraz y positiva y acorde a la edad de los destinatarios. Así, teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta ahora, es preciso destacar que se trata de un estudio novedoso, pues no se han encontrado otras investigaciones que analizaran los conocimientos sobre literatura y discapacidad de los estudiantes de Educación. Es importante conocer estos aspectos ya que, así, podremos ofrecerles la formación que necesiten y salir al mundo laboral lo mejor preparados posible para atender a un alumnado cada vez más diverso.

Finalmente, es importante resaltar las limitaciones de este estudio, ya que, quizás, la muestra no es muy representativa del colectivo. Por ello, en futuras investigaciones, se apostará por ampliar la muestra y por hacer que el género masculino tenga un mayor protagonismo, de manera que exista una mayor paridad.

## REFERENCIAS

- Arias, B., Verdugo, M.A., Gómez, L.E., y Arias, V. (2013). Actitudes hacia la inclusión. En M.A. Verdugo, y R.L. Shalock (Ed.), *Discapacidad e inclusión: manual para la docencia* (pp. 61–88). Salamanca: Amarú.
- Avramidis, E., y Norwich, B. (2002). Teacher's attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Dyches, T. T., Prater, M. A., y Jenson, J. (2006). Portrayal of Disabilities in Caldecott Books. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 2(5), 1-9.
- Favazza, P. C., Roe, J. L., Phillipsen, L., y Kumar, P. (2000). Representing young children with disabilities in classroom environments. *Young Exceptional Children*, 3(3), 2-8.
- Garabal-Barbeira, J., Pousada, T., Clemente, P., y Saleta, J.L. (2018). Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 181-198.
- Golos, D. B., y Moses, A. M. (2011). Representations of deaf characters in children's picture books. *American Annals of the Deaf*, 156(3), 270-282.
- Gonzáles, E.E. (2019). *Actitud hacia la educación inclusiva en profesores de cuatro instituciones educativas inclusivas de Ventanilla* (Tesis Doctoral). Universidad de Lima, Lima, Perú.
- Hoster, B., y Castilla, A.B. (2003). La literatura infantil, medio para la integración de personas con dificultades. *Escuela Abierta*, 6, 183-227.
- Leonard, N. M., y Smyth, S. (2020). Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.
- Magiati, I., Dockrell, J., y Longoethi, A. (2002). Young children's understanding of disabilities: The influence of development, context and cognition. *Applied Developmental Psychology*, 23(4), 409-430.
- Metz, K.K., Chambers, A., y Fletcher, T. (2013). Educación especial en los Estados Unidos de Norteamérica: estatus, beneficios y retos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 63-76.
- Moriña-Díez, A., Cortés, M.D., y Molina, V.M. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 161-175.
- Muñoz, P.A., Velásquez, H.I., y Asprilla, W.F. (2018). *Actitudes docentes frente a la educación para la diversidad* (Tesis Doctoral). Universidad de Medellín, Medellín, Colombia.
- Nasatir, D., & Horn, E. (2003). Addressing disability as a part of diversity: Through classroom children's literature. *Young Exceptional Children*, 6(4), 2-10.
- Norton, D., y Norton, S. (2010). *Through the eyes of a child: An introduction to children's literatura*. Boston, EEUU: Prentice-Hall.
- Nowicki, E. A., y Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265.



Ostrosky, M. M., Mouzourou, C., Dorsey, E. A., Favazza, P., y Leboeuf, L. M. (2015). Pick a book, any book: Using children's books to support positive attitudes toward peers with disabilities. *Young Exceptional Children*, 18(1), 30-43.

Pappas, A. M., Papoutsis, C., y Drigas, S. A. (2018) Policies, Practices, and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece. *Social Sciences*, 7(90), 1-15.

Parsons, L. T. (2013). An examination of fourth graders' aesthetic engagement with literary characters. *Reading Psychology*, 34(1), 1-25.

Pegalajar, M. C., y 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.

Polo, M.T., Fernández, M., y Fernández, C. (2020). Factors to enhance the development of inclusive university communities: Ideas, beliefs and attitudes of university teachers towards disability. *Anales de Psicología*, (en prensa).

Prater, M. A., y Dyches, T. T. (2008). Books that portray characters with disabilities: a top 25 list for children and young adults. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 32-38.

Price, C. L., Ostrosky, M. M., y Mouzourou, C. (2016). Exploring representations of characters with disabilities in library books. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 563-572.

Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.

Saloviita, T., y Consegna, S. (2019). Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion. *British Journal of Special Education*, 46(4), 465-479.

Sánchez, A. (2015). Lee, conoce y empatiza: itinerario de lectura para la sensibilización hacia la discapacidad. Educació Social. *Revista d'intervenció Socioeducativa*, 59, 39-53.

Schwab, S. (2017). The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, (62), 160-165.

Sevilla, D. E., Martín, M. J., y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-141.

Siperstein, G. N., Parker, R.C., Bardon, J.N., y Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73(4), 435-455.

Werner, S., Peretz, H., y Roth, D. (2015). Israeli children's attitudes toward children with and without disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 98-107.



## CAPÍTULO 21

### INFLUENCIA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LAS APTITUDES INTELLECTUALES EN RELACIÓN A LA ACTIVIDAD MENTAL EN LA RESOLUCIÓN DE TAREAS COGNITIVAS

EDUARDO BLANCO CALVO  
*Universidad de Lleida*

#### INTRODUCCIÓN

La neuroeducación pretende estudiar los mecanismos cerebrales que rigen los procesos cognitivos y emocionales, relacionados con el aprendizaje en el ámbito escolar (Carew y Magsamen, 2010).

El rendimiento académico refleja el nivel de conocimientos que el alumnado tiene sobre una materia, en relación a los objetivos de aprendizaje establecidos en función de la edad/curso escolar, y en comparación al resto (Muelas y Beltrán, 2011; Solano, 2015). Este indicador es el resultado de un complejo proceso de interacción entre múltiples factores: individuales (inteligencia, aptitudes intelectuales, motivación); b) contextuales, como la familia y el nivel sociocultural; c) escolares, como el clima del aula, los recursos materiales o el docente (González, 2003).

Numerosas investigaciones han estudiado las relaciones entre rendimiento académico y aptitudes intelectuales, y sus relaciones con el concepto de inteligencia. Actualmente sabemos que los estudiantes que obtienen mayores puntuaciones en aptitudes intelectuales, también puntúan más alto en rendimiento académico (Chamorro y Furnham, 2006; Colom y Flores-Mendoza, 2007; Laidra, Pullman, y Allik, 2007).

De hecho, la correlación entre inteligencia y rendimiento está en torno a .50, aunque existen variaciones entre distintos estudios. Respecto a las diferencias entre sexos, algunos trabajos indican que existen diferencias en rendimiento hasta la madurez. Los chicos suelen obtener puntuaciones más bajas en todas las variables de rendimiento académico, pero en relación a las habilidades cognitivas no se hallan diferencias. Resumidamente, ambos sexos presentan aptitudes intelectuales similares; sin embargo, las chicas alcanzan mejores resultados en rendimiento (Fergusson y Horwood, 1997; Deary, Strand, Smith, y Fernandes, 2007).

Por tanto, parece claro que más del 50% de las diferencias interindividuales en rendimiento académico, se pueden explicar estadísticamente por el factor de inteligencia general; sin embargo, no debemos perder de vista el resto de variables (p.

ej.: motivación, personalidad o autoconcepto) que influyen en el proceso educativo (Deary et al., 2007).

### **Objetivos**

El objetivo general del presente estudio es analizar las relaciones entre el rendimiento académico, las aptitudes intelectuales y el CI (Cociente Intelectual) en jóvenes estudiantes de ESO. Los objetivos específicos planteados fueron:

- Estudiar las diferencias entre sexos en relación al rendimiento académico, las aptitudes intelectuales y el CI en una muestra de estudiantes de la ESO.

- Analizar las posibles relaciones entre las aptitudes intelectuales, el rendimiento académico y las puntuaciones de CI en una muestra de estudiantes de la ESO.

### **Hipótesis**

Las hipótesis planteadas en este estudio son:

- Se observarán diferencias entre sexos en el rendimiento académico y las aptitudes intelectuales valoradas con el test EFAI en la muestra de estudiantes seleccionada.

- Se observarán correlaciones altas y positivas entre el rendimiento académico, el CI y las aptitudes intelectuales en la muestra de estudiantes evaluada.

### **MÉTODO**

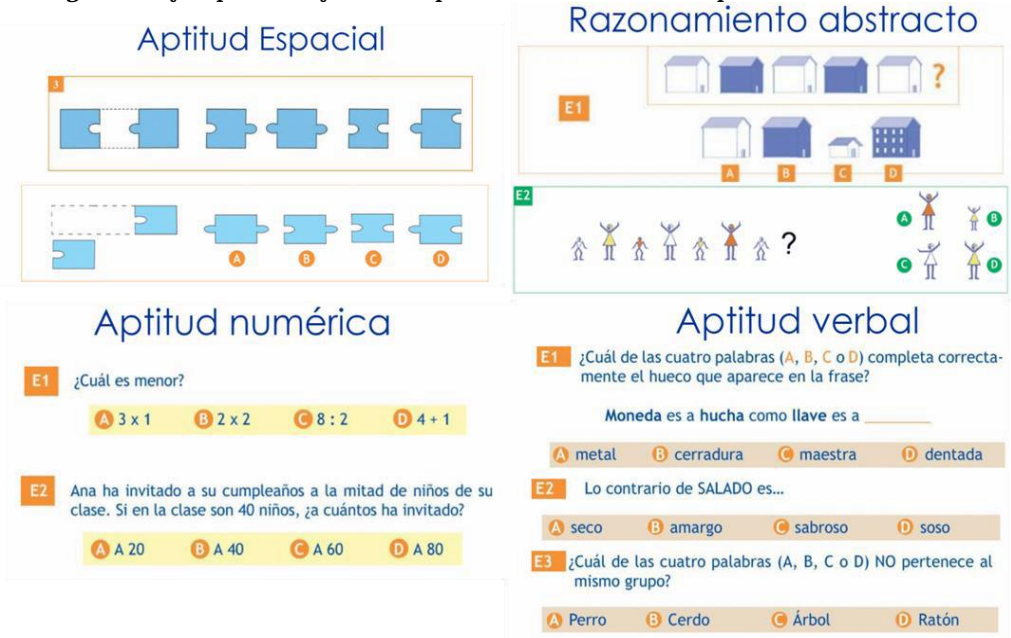
En el presente estudio se seleccionaron 201 adolescentes que cursaban 3º o 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Todos los participantes en el estudio eran menores de edad, así que se solicitaron las autorizaciones correspondientes a sus madres, padres o tutores legales. Establecimos como criterios de exclusión: a) la realización azarosa del test, b) la no realización de alguna de las pruebas del test, y c) la ausencia de calificaciones académicas de los cursos anteriores (estudiantes de otros centros educativos); como consecuencia al realizar el análisis estadístico se eliminaron los datos de 9 sujetos.

Las calificaciones académicas individuales fueron proporcionadas por las secretarías académicas de los centros educativos previa recogida de los Consentimientos Informados. Calculamos la media de las calificaciones académicas de cada asignatura (Lengua y Literatura, Matemáticas, Biología, Lengua Extranjera, Geografía e Historia, y Física y Química). Además, creamos cuatro variables de agrupación: Media Global de calificaciones académicas; Media de Asignaturas Verbales (AV), promedio de las asignaturas de Lengua y Literatura, Lengua Extranjera, Geografía e Historia; Media de Asignaturas No Verbales (ANV), promedio de Matemáticas, Física y Química; Media Ciencias, generada con el promedio de Matemáticas, Física y Química, Biología. Estas agrupaciones se realizaron con el

objetivo de analizar las diferencias entre las asignaturas clásicamente clasificadas en la rama de humanidades y en la rama de ciencias.

Para la evaluación de las aptitudes intelectuales se empleó la batería de Evaluación Factorial de las Aptitudes Intelectuales (EFAI-3; Santamaría, Arribas, Peña y Seisdedos, 2005). Esta batería está constituida por 5 escalas de primer orden: Aptitud Espacial, Aptitud Numérica, Aptitud Verbal, Aptitud de Razonamiento Abstracto y Aptitud de Memoria; a través de las cuales se pueden obtener tres escalas de segundo orden: Inteligencia no verbal (INV), Inteligencia verbal (IV) e Inteligencia General (IG) (Figura 1).

*Figura 1.* Ejemplos de ejercicios que encontramos en las pruebas del test EFAI

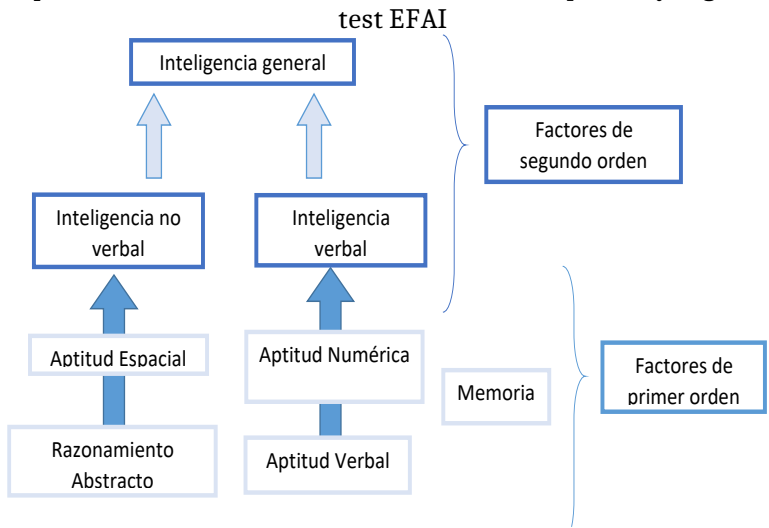


Fuente: Santamaría et al. (2005).

Los autores han definido las escalas de primer orden del siguiente modo: 1) Aptitud Espacial, capacidad y agilidad de imaginar distintos movimientos y transformaciones de un objeto en el espacio; 2) Aptitud Numérica, capacidad de realizar razonamientos con números, y saber utilizarlos de forma metódica, ágil y apropiada, está estrechamente relacionada con conceptos matemáticos básicos, razonamiento aritmético, la resolución de problemas de la vida diaria y la habilidad para interpretar tablas y gráficas de tipo lógico y abstracto; 3) Razonamiento Abstracto, capacidad que posee el sujeto para generar vínculos entre diversos elementos, y descubrir las relaciones entre conjuntos abstractos complejos, relacionada con el razonamiento lógico y la flexibilidad en la resolución de cuestiones

lógicas y abstractas; 4) Aptitud Verbal, capacidad de comprender las sutilezas de la lengua y poseer la habilidad de manejar correctamente datos verbales, evalúa la capacidad del sujeto de percibir y comprender conceptos e ideas expresadas de forma verbal, se relaciona con la riqueza de vocabulario; 5) Memoria, capacidad que presenta el sujeto de retener y consolidar nueva información en su memoria a medio plazo, y la capacidad de recordarla a posteriori de forma fluida, nos indica la destreza que presenta el sujeto para aprender nueva información y almacenarla en la memoria (Figura 2). En relación a las escalas de segundo orden los autores exponen que la IG evalúa la capacidad del sujeto para resolver distintos problemas, los cuales pueden implicar aspectos verbales, numéricos o conceptos abstractos y simbólicos. También valora la agilidad y la aptitud para razonar, así como la capacidad para comprender relaciones y aplicar eficazmente los conocimientos adquiridos. La IV nos indica la capacidad que presenta el sujeto de realizar razonamientos, resolver problemas y trabajar con contenidos con un alto componente cultural (símbolos verbales y numéricos). Finalmente, la INV evalúa la capacidad actual del sujeto para realizar manipulaciones espaciales y razonamientos de patrones geométricos y figuras. También nos informa de la habilidad de resolver problemas figurativos y simbólicos. Por tanto, refleja la capacidad visoperceptiva, analítica y lógica del sujeto.

*Figura 2.* Esquema de las relaciones entre los factores de primer y segundo orden del



## RESULTADOS

El estudio analizó los datos de una muestra de 192 adolescentes, entre los que encontramos 79 chicos (41.1%) y 113 chicas (58.9%), con un rango de edad entre 13 y 17 años (media=14.56, desviación típica=.78) (Tabla 1), sin existir diferencias de edad entre los estudiantes que componen la muestra.

Tabla 1. *Análisis descriptivo de la muestra conjunta de estudiantes de la ESO participantes en el estudio*

Sujetos	Frecuencia	Porcentaje	Edad	
			Media	SD
Chicos	79	41,1	14,54	,781
Chicas	113	58,9	14,57	,705
Total	192	100,	14,5	,735

En la tabla general descriptiva de los resultados del test EFAI-3 (Tabla 2), transformados a puntuaciones CI, se observa una distribución normal en todas las variables a excepción de la escala de Memoria. Podemos observar que los índices de fiabilidad obtenidos son menores en comparación a los descritos en el manual del test.

Se realizó un análisis estadístico de todas las escalas a través de la prueba de Levene, cuyos resultados nos permitieron asumir varianzas iguales. Se observaron diferencias significativas entre sexos en las escalas Espacial ( $p=.045$ ) y Numérica ( $p=.007$ ), en ambos casos son los chicos quienes obtienen mayores puntuaciones. En el resto de escalas que conforman el test, no se observan diferencias estadísticamente significativas. Dado que la escala de Memoria no mostró una distribución normal, la comparación de medias de dicha escala se realizó a través de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (.545). Debemos destacar el valor medio del tamaño del efecto en las escalas Espacial (.296), Numérica (.396), Inteligencia Verbal (.287) y CI (.233) (Tabla 3). En relación al rendimiento académico observamos que la muestra sigue una distribución normal en todas las variables (Tabla 4), tanto en las notas directas como en las agrupaciones realizadas por áreas de conocimiento. Los valores de asimetría y curtosis, nos permiten asumir una distribución normal de la muestra en todas las asignaturas. Los resultados de la prueba de Levene nos permitieron asumir varianzas iguales en Biología, y Física y Química (Tabla 5). En relación a las diferencias entre sexos, se observaron diferencias estadísticamente significativas en todas las variables a excepción de Matemáticas, en todos los casos fueron las chicas quienes obtuvieron mayor rendimiento. Además, en todas las asignaturas se observa un tamaño del efecto medio-alto (Tabla 5). Posteriormente, realizamos un estudio correlacional para valorar el grado de relación entre las variables de medida evaluadas. Existen correlaciones significativas entre las asignaturas y las escalas del EFAI-3, observándose la correlación más elevada entre la Media ANV y la escala de Razonamiento (.90\*\*), el resto de correlaciones son significativas y se encuentran

entre los valores .152\*\* (correlación obtenida entre Media Ciencias y Aptitud Espacial) y .542\*\* (correlación obtenida entre Media ANV e IV). Sin embargo, la escala Espacial solamente correlaciona de forma significativa con Matemáticas, Media ANV y Media Ciencias. También debemos mencionar Biología como la asignatura con menor número de correlaciones significativas, solamente se observan correlaciones significativas con las escalas: Numérica, Verbal, Inteligencia Verbal y CI (Tabla 6).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las escalas de primer y segundo orden del EFAI-3

Escala	N. ítems	Media	Min.-Máx.	SD	Asimetría	Curtosis	$\alpha$ -Cronbach
Espacial	27	100	60,90-135,88	15 ,349	-,163	,662	
Numérica	24	100	64,15-138,17	15 ,413	-,140	,759	
Razonamiento	22	100	72,56-146,22	15 ,426	-,220	,636	
Verbal	23	100	60,85-141,76	15 ,102	-,252	,701	
Memoria	16	100	49,15-118,31	15 -,1138	1,141	,708	
INV	49	100	67,83-145,68	15 ,311	-,042	,720	
IV	47	100	66,04-143,63	15 ,249	-,311	,819	
CI	96	100	63,95-149,44	15 ,288	,173	,843	

Nota. Inteligencia no verbal (INV), Inteligencia verbal (IV) y Cociente Intelectual (CI).

Tabla 3. Tabla comparativa de los resultados del EFAI-3 en función de la variable sexo

Escala	Chicos		Chicas		Levenne	T-Student	d de Cohen
	Min.-Máx.	Media (SD)	Min.-Máx.	Media (SD)			
Espacial	75,89-135,88	102,59 (14,80)	60,9-135,88	98,19 (14,94)	,748	,045	,296
Numérica	75,25-138,17	103,45 (15,03)	64,15-134,47	97,59 (14,56)	,827	,007	,396
Razonamiento	72,56-137,56	98,94 (16,23)	76,89-146,22	100,74 (14,10)	,056	,414	-,118
Verbal	73,63-137,50	100,69 (14,38)	60,85-141,76	99,51 (15,46)	,688	,586	,079
Memoria	49,15-118,31	99,63 (14,71)	54,92-118,31	100,25 (15,26)	,250	,779	-.041
INV	67,83-145,68	100,79 (15,77)	67,83-139,92	99,45 (14,48)	,485	,543	,088
IV	70,61-136,79	102,50 (14,40)	66,04-143,63	98,25 (15,22)	,562	,053	,287
CI	63,95-141,94	102,05 (14,77)	65,45-149,44	98,56 (15,07)	,558	,113	,233

Nota. Inteligencia no verbal (INV), Inteligencia verbal (IV), Cociente Intelectual (CI). Se resaltan en negrita los valores significativos, en el caso de la *t* de Student  $p < 0.05$ , y en el caso de la *d* de Cohen  $d > 0.20$  (en valor absoluto).



**Tabla 4.** Estadísticos descriptivos de la variable rendimiento académico en los estudiantes de la muestra

Asignaturas	Mín.-Máx.	Media (SD)	Asimetría	Curtosis
Lengua y Literatura	4,00-10,00	6,68 (1,33)	.504	-.434
Matemáticas	3,00-10,00	6,45 (1,44)	.205	-.280
Biología	2,00- 10,00	6,34 (1,40)	.114	-.175
Lengua Extranjera	3,33-9,67	6,45 (1,28)	.020	-.315
Geografía e Historia	3,00-10,00	6,95 (1,37)	.108	-.300
Física y Química	1,00-10,00	6,59 (1,53)	.030	-.026
Media Global	4,10-9,56	6,59 (1,21)	.377	-.525
Media AV	4,44-9,67	6,69 (1,21)	.332	-.616
Media ANV	2,33-10,00	6,50 (1,39)	.195	-.239
Media Ciencias	3,00-9,75	6,45 (1,30)	.304	-.400

*Nota.* Media de asignaturas verbales (Media AV), Media de asignaturas no verbales (Media ANV).

**Tabla 5.** Tabla comparativa del rendimiento académico de los estudiantes en función de la variable sexo

Asignatura		Chicos		Chicas		Levenne	T-Student	d de Cohen
		Mín.- Máx.	Media (SD)	Mín.- Máx.	Media (SD)			
Lengua y Literatura	y	4,00-10,00	6,16 (1,04)	4,00-10,00	7,05 (1,39)	,000	,000	-,725
Matemáticas		3,00-10,00	6,22 (1,17)	3,00-10,00	6,61 (1,59)	,000	,053	-,279
Biología		2,00-9,00	6,01(1,30)	3,00-10,00	6,57 (1,43)	,068	,007	-,410
Lengua Extranjera		4,00-9,00	6,00 (1,03)	3,33-9,67	6,76 (1,34)	,007	,000	-,636
Geografía e Historia	e	4,00-9,50	6,56 (1,10)	3,00-9,67	7,23 (1,48)	,002	,000	-,514
Física y Química		3,00-10,00	6,18 (1,37)	4,00-10,00	6,88 (1,58)	,273	,002	-,473
Media Global		4,50-9,30	6,20 (,92)	4,10-9,56	6,87 (1,31)	,000	,000	-,592
Media AV		4,50-9,00	6,24 (,93)	4,44-9,33	7,01 (1,29)	,001	,000	-,685
Media ANV		3,40-10,00	6,20 (1,13)	3,40-10,00	6,70 (1,52)	,001	,010	-,373
Media Ciencias		4,14-9,75	6,15 (1,03)	4,00-9,75	6,66 (1,42)	,000	,004	-,411

*Nota.* Media de asignaturas verbales (Media AV), Media de asignaturas no verbales (Media ANV). Se resaltan en negrita los valores significativos, en el caso de la *t* de Student  $p < 0.05$ , y en el caso de la *d* de Cohen  $d > 0.20$  (en valor absoluto).

**Tabla 6.** Tabla de correlaciones entre el rendimiento académico y las escalas de primer y segundo orden del EFAI-3

Asignaturas	Escalas de primer y segundo orden del EFAI							
	Espacial	Numérica	Razonamiento	Verbal	Memoria	INV	IV	CI
Lengua y Literatura	,098	,378**	,237**	,455**	,197**	,215**	,477**	,425**
Matemáticas	,187**	,483**	,299**	,425**	,209**	,307**	,525**	,505**
Biología	,080	,277**	,110	,250**	,111	,119	,305**	,262**
Lengua extranjera	,083	,329**	,250**	,473**	,229**	,214**	,457**	,412**
Geografía e Historia	,059	,251**	,209**	,314**	,166*	,173*	,323**	,303**
Física y Química	,101	,423**	,218**	,418**	,183*	,204**	,486**	,425**
Media Global	,119	,408**	,263**	,451**	,214**	,244**	,494**	,451**
Media AV	,087	,347**	,252**	,449**	,214**	,218**	,455**	,412**
Media ANV	,165*	,488**	,90**	,451**	,216**	,288**	,542**	,506**
Media Ciencias	,152*	,461**	,260**	,426**	,197**	,261**	,512**	,472**

*Nota.* Media de asignaturas verbales (Media AV), Media de asignaturas no verbales (Media ANV), Inteligencia no verbal (INV), Inteligencia verbal (IV), Cociente Intelectual (CI). \*\*La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral); \*La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En el presente estudio se ha analizado la relación entre las aptitudes intelectuales, valoradas a través de la batería de Evaluación Factorial de las Aptitudes Intelectuales (EFAI-3), con el rendimiento académico y su relación con el CI en una muestra amplia de estudiantes de tercero y cuarto de la ESO de la ciudad de Tudela.

En primer lugar, se realizó el análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas para las escalas que conforman el test. Los resultados obtenidos muestran sutiles diferencias entre los índices de fiabilidad calculados a través de las respuestas de la muestra del estudio y los calculados por los autores del test (Santamaría et al., 2005). Esta pequeña discrepancia entre los valores, podrían explicarse por las diferencias de tamaño muestral, que fue mayor en el estudio original de validación que en el presente trabajo. En los factores de primer orden, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre sexos en las aptitudes espacial y numérica, en ambos casos los chicos obtuvieron mejores resultados. Resultados similares encontraron Berkowitz y Stern (2018), quienes observaron un rendimiento diferencial entre sexos en aptitud espacial a favor de los hombres, aunque en ningún caso estas diferencias llegaron a ser significativas. En contraposición, encontramos las conclusiones de los meta-análisis realizados por Linn y Petersen (1985) y Voyer, Voyer, y Bryden (1995). Estos autores confirmaron la existencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres en la aptitud espacial; no obstante, observaron que estas diferencias han disminuido en los últimos años, y que dependen del test utilizado para medir la

aptitud. En relación a la aptitud numérica, los resultados obtenidos concuerdan con la evidencia conocida. En un meta-análisis realizado por Hyde, Fennma, y Lamon (1990), se observó un mayor rendimiento de los hombres; sin embargo, el tamaño del efecto de dichas diferencias era pequeño. El resto de aptitudes no muestran diferencias significativas entre sexos, hecho que concuerda con los enfoques actuales sobre las diferencias de género. Hyde (2005) analizó los resultados de aproximadamente 40 meta-análisis, analizando diferencias de género en relación a distintos constructos psicológicos. Analizando el tamaño del efecto, observó que solamente existían diferencias destacables en: aspectos motrices, algunos aspectos de la sexualidad y en agresividad; siendo este índice de valor pequeño o muy pequeño. Estas observaciones, van en la línea de los resultados obtenidos en nuestro estudio, aportan evidencias a favor de la Gender Similarities Hypothesis, la cual sustenta que hombres y mujeres son similares en la mayoría, pero no en todas, las dimensiones psicológicas.

Respecto al rendimiento académico, los datos revelan una diferencia considerable entre ambos sexos. Las chicas obtuvieron calificaciones académicas significativamente mejores que los chicos en todas las asignaturas, a excepción de matemáticas. Estos hallazgos coinciden con los observados por los trabajos de Deary et al. (2007), Fergusson y Horwood (1997), y Petrides, Chamorro, Frederickson, y Furnham (2005), quienes también observaron diferencias significativas en el rendimiento académico entre sexos, siendo las chicas quienes obtuvieron mejores resultados.

En todos ellos se afirma que las diferencias halladas en el rendimiento académico entre sexos no se explican por la existencia de diferencias en aptitudes intelectuales o inteligencia entre ambos grupos. Dado que, en consonancia con observaciones previas, sabemos que la inteligencia general (IG) es la variable que correlaciona más alto con el rendimiento académico (Colom y Flores-Mendoza, 2007; Deary et al., 2007; Mayes, Calhoun, Bixler, y Zimmerman, 2009).

En relación a las escalas de primer orden, destacan las correlaciones obtenidas entre las pruebas de aptitud verbal y numérica, las cuales conforman el índice de inteligencia verbal (IV), siendo la aptitud verbal un buen predictor de rendimiento académico. Estos resultados también coinciden con los observados en los estudios de Gilles y Bailleux (2001), Leeson, Ciarrochi, y Heaven (2008), y Miñano y Castejón (2011), quienes encontraron correlaciones significativas entre las capacidades verbales y el rendimiento académico. Más concretamente debemos destacar el estudio de Miñano y Castejón (2011), dado que también se realizó con una muestra española, en este caso con alumnos de primero de la ESO. En este estudio se analizaron la aptitud numérica, verbal y espacial, en relación a las asignaturas de lengua y matemáticas. Las correlaciones obtenidas entre las asignaturas y aptitudes mencionadas son prácticamente iguales a las de nuestro estudio, con la excepción, de

la aptitud espacial. Las correlaciones obtenidas en este estudio, entre el rendimiento académico y la aptitud espacial, fueron altas y significativas. En cambio, en nuestro estudio las correlaciones entre la aptitud espacial y el rendimiento en la asignatura de lengua y literatura no eran significativas, y la correlación entre la aptitud espacial y el rendimiento en matemáticas fue mucho más bajo. Una situación similar se observa con los resultados del estudio de Berkowitz y Stern (2018), los cuales concuerdan, parcialmente, con los de nuestra investigación. En su estudio las aptitudes verbal y numérica también mostraron altas correlaciones con el rendimiento académico. Sin embargo, sus resultados mostraron correlaciones significativas entre el rendimiento académico y la aptitud espacial, correlaciones que no se observan en nuestro estudio.

Una posible explicación de las diferencias de los resultados en aptitud espacial entre nuestro estudio y los mencionados, es el uso de distintas herramientas para evaluar dicha aptitud. Sin embargo, los estudios analizados no emplearon los mismos instrumentos (ej.: BADyG, Spatial-Relation task, Paper Folding Test, Mental Rotation Test) y obtuvieron resultados similares, coincidiendo en que la aptitud espacial es un fuerte predictor del rendimiento académico, sobre todo en relación a las asignaturas de ciencias. Por consiguiente, es importante destacar que la fiabilidad de la prueba de aptitud espacial, fue la segunda más baja en el estudio realizado por los autores del EFAI (Santamaría et al., 2005), y la más baja en el análisis de fiabilidad del presente estudio. Asimismo, en relación a la validez de dicha prueba, los autores también observaron que era la prueba con una menor correlación con el rendimiento académico. En consecuencia, debemos mencionar que todas estas evidencias podrían ser indicativas de que la prueba de aptitud espacial del EFAI-3 debería revisarse.

En este trabajo, también se ha estudiado de forma aislada las correlaciones en función del sexo de la muestra. El estudio general de las relaciones entre las notas de las asignaturas que determinan el rendimiento académico y las puntuaciones obtenidas en las diferentes aptitudes intelectuales medidas con el EFAI-3 en el sexo femenino, mostraron correlaciones altas y significativas en la mayoría de los casos; en cambio, el sexo masculino obtuvo correlaciones menores y algunas no significativas. Un hallazgo interesante que se debe destacar fue que a pesar de que las chicas obtuvieran puntuaciones inferiores en la prueba de aptitud espacial, obtuvieron correlaciones significativas en la asignatura de matemáticas, media global, media AV y media ANV. En cambio, los chicos no obtuvieron ninguna correlación significativa en relación con esta aptitud. El mismo suceso ocurre con la aptitud de razonamiento, el grupo de chicas obtuvo correlaciones significativas con la mayoría de asignaturas; sin embargo, en el grupo de chicos no se observó ninguna correlación significativa. Aunando toda la información expuesta y los resultados del presente estudio, podemos hipotetizar la existencia de un conjunto de variables, no relacionadas con las aptitudes intelectuales ni la inteligencia, como la motivación o la personalidad, que ejercen un

importante impacto sobre el rendimiento académico de los chicos durante el desarrollo de los cursos escolares de tercero y cuarto de la ESO.

En conclusión, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre sexos, a favor de los chicos, en aptitud espacial y aptitud numérica. En relación al rendimiento académico, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre sexos en lengua y literatura, biología, lengua extranjera, geografía e historia, física y química; también en agrupaciones de asignaturas (verbales, no verbales y media global), el rendimiento fue mayor en el sexo femenino. El estudio de relación entre las variables nos permitió detectar correlaciones significativas entre la mayoría de aptitudes cognitivas evaluadas y las variables de rendimiento académico.

### Agradecimientos

Departamento de Universidad, Innovación y Transformación Digital del Gobierno de Navarra ("Convocatoria de Subvenciones a Proyectos de Investigación y Transferencia del Conocimiento a realizar en centros educativos financiados con fondos públicos del año 2019". Resolución 496/2019, de 8 de agosto).

### REFERENCIAS

- Berkowitz, M., y Stern, E. (2018). Which Cognitive Abilities Make the Difference? Predicting Academic Achievements in Advanced STEM Studies. *Journal of Intelligence*, 6(4), 48-57.
- Carew, T. J., y Magsamen, S. H. (2010). Neuroscience and Education: An Ideal Partnership for Producing Evidence-Based Solutions to Guide 21st Century Learning. *Neuron*, 67(5), 685-688.
- Chamorro, T., y Furnham, A. (2006). Self-assessed intelligence and academic performance. *Educational Psychology*, 26(6), 769-779.
- Colom, R., y Flores-Mendoza, C. E. (2007). Intelligence predicts scholastic achievement irrespective of SES factors: Evidence from Brazil. *Intelligence*, 35(3), 243-251.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., y Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13-21.
- Fergusson, D. M., y Horwood, L. J. (1997). Gender differences in educational achievement in a New Zealand birth cohort. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 32(1), 83-96.
- Gilles, P. Y., y Bailleux, C. (2001). Personality traits and abilities as predictors of academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 16(1), 3-15.
- González, C. (2003). *Factores Determinantes del Bajo rendimiento Académico en Educación Secundaria*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Secundaria. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Hyde, J. S., Fennema, E., y Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107(2), 139-155.
- Hyde, J.S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581-592.

Laidra, K., Pullmann, H., y Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 441-451.

Leeson, P., Ciarrochi, J., y Heaven, P. C. L. (2008). Cognitive ability, personality, and academic performance in adolescence. *Personality and Individual Differences*, 45(7), 630-635.

Linn, M. C., y Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: a meta-analysis. *Child Development*, (56), 1479-1498.

Mayes, S. D., Calhoun, S. L., Bixler, E. O., y Zimmerman, D. N. (2009). IQ and neuropsychological predictors of academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 238-241.

Miñano, P., y Castejón, J. L. (2011). Cognitive and motivational variables in the academic achievement in language and mathematics subjects: A structural model. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230.

Muelas, Á., y Beltrán, J. A. (2011). Variables influyentes en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista de Psicología de la Educación*, 6, 173-196.

Petrides, K. V., Chamorro, T., Frederickson, N., y Furnham, A. (2005). Explaining individual differences in scholastic behaviour and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 239-255.

Santamaría, P., Arribas, D., Pereña, J., y Seisdedos, N. (2005). *EFAI, Evaluación Factorial de las Aptitudes Intelectuales*. Madrid: Departamento I+D TEA Ediciones.

Solano, L. O. (2015). *Rendimiento académico de los estudiantes con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España.

Voyer, D., Voyer, S., y Bryden, M. P. (1995). Magnitude of sex differences in spatial abilities: a meta-analysis and consideration of critical variables. *Psychological Bulletin*, 117(2), 250-271.

## CAPÍTULO 22

### VALORACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN FORMACIÓN PROFESIONAL

MARÍA CRISTINA DE LA PEÑA ÁLVAREZ\*, YOLANDA SEVILLA VERA\*\*,  
Y NATALIA SOLANO PINTO\*\*

*\*Universidad Internacional de La Rioja; \*\*Universidad de Castilla-La Mancha*

#### INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una competencia básica que se tiene que desarrollar y consolidar a lo largo de las distintas etapas educativas, siendo imprescindible para el proceso formativo y las actividades de la vida cotidiana.

Desde la normativa educativa actual, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) se enfatizan una serie de competencias básicas para la educación, entendiendo por competencia la “combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Orden ECD/65/2015, p.6986).

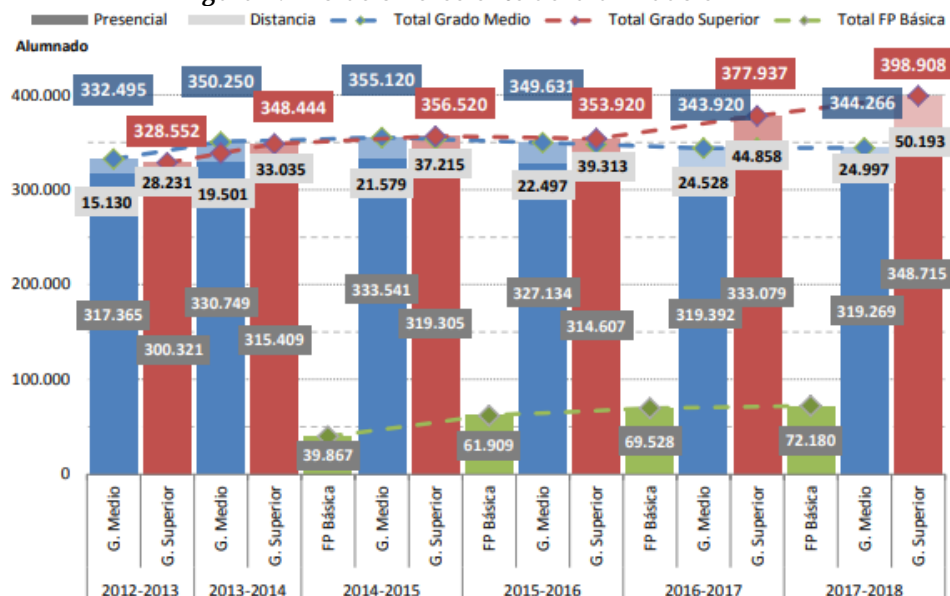
Se recogen siete competencias clave del currículo, entre ellas, la competencia en comunicación lingüística que se centra en los procesos de expresión y comprensión de distintos tipos de textos (buscando, recopilando y procesando la información). Concretamente, la competencia lingüística “es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes.” (Orden ECD/65/2015, p.6991).

Para la etapa educativa de la Formación Profesional (en adelante, FP) las competencias básicas son “un conjunto de actitudes, aptitudes y conocimientos comunes a diferentes puestos de trabajo, oficios y profesiones que, unidas a las competencias técnicas y profesionales, capacitan a los trabajadores y a las empresas para ofrecer productos o servicios de calidad” (INCANOP, 1997, p. 11).

En FP se encuentran, por un lado, las competencias generales del perfil profesional y por otro lado, las competencias profesionales, personales y sociales que permiten adaptarse a las condiciones laborales. Entre estas competencias, es evidente la necesidad de tener un nivel adecuado de competencia lectora para preparar de forma exitosa a los estudiantes en su transición al mercado laboral. Actualmente, como se puede observar en la figura 1, hay una creciente evolución y demanda de la

FP en España siendo una opción de formación y salida laboral cada vez mayor entre los estudiantes.

*Figura 1. Evolución creciente del alumnado en FP*



Fuente: MECD (2017-2018, p. 3).

De forma concreta, el mayor aumento se observa en la FP básica y en la FP Superior con un 23.3% del alumnado. La FP Superior se inicia con 18 años y, aunque la mayor parte del alumnado está en torno a esa edad, hay un incremento de estudiantes cada año mayor de 30 años. La finalización de esta etapa posobligatoria permite al alumnado acceder al mundo laboral y requiere de competencias capacitadoras para que los alumnos puedan relacionarse positivamente con su entorno y desarrollarse de forma integral.

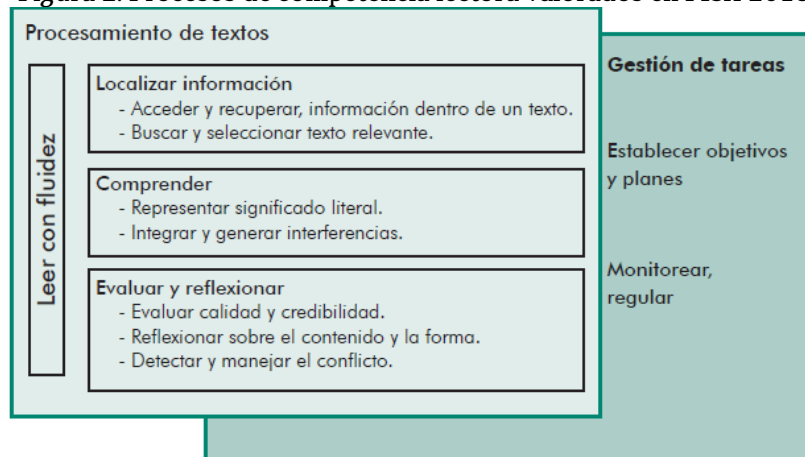
En relación a la comprensión lectora, desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2016, p. 49) se indica la necesidad de mejorar esta competencia lectora para mejorar en los estudiantes la capacidad de “comprender, utilizar y reflexionar sobre los textos escritos para alcanzar objetivos personales, para desarrollar el conocimiento y el potencial propio y para participar en la sociedad”. Este requerimiento de mejora proviene de los resultados de los informes internacionales realizados que evidencian que el sistema educativo de España tiene que mejorar la competencia lectora.

La definición de competencia lectora para PISA en 2018 (OCDE, 2016) hace referencia al empleo, reflexión, comprensión y valoración con los textos para conseguir los objetivos, desarrollar el potencial personal y social. En la figura 2 se



exponen los procesos de lectura que se toman como determinantes. Del Puerto, Thoms, y Boscarino (2018) recogen diferentes habilidades necesarias implicadas en los distintos niveles de comprensión lectora que se muestran en la figura 3.

*Figura 2. Procesos de competencia lectora valorados en PISA 2018*



Fuente: ICFES (2017, p. 21).

*Figura 3. Niveles de Comprensión Lectora*

Nivel de comprensión	Habilidades	Objetivo
<b>Comprensión literal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>reconocimiento, localización e identificación de elementos</li> <li>reconocimiento de relación causa-efecto</li> <li>recuerdo de hechos, épocas, lugares, personajes y sus características</li> </ul>	Se accede estrictamente a información contenida explícitamente en el texto.
<b>Reorganización de la información</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>clasificaciones: categorizar personas, objetos, lugares</li> <li>realizar esquemas y resúmenes</li> </ul>	Reordenar las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis.
<b>Comprensión inferencial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>inferencia de ideas principales y secundarias</li> <li>inferencia de rasgos de personajes o de características que no se formulan en el texto</li> </ul>	Supone acceder a ideas e informaciones que no están en forma explícita en el texto.
<b>Lectura crítica o juicio valorativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>emitir juicios sobre la realidad, la fantasía o los valores, con argumentaciones</li> </ul>	Relacionar información obtenida del texto con conocimientos previos del lector.
<b>Apreciación lectora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>impacto psicológico y estético en el lector; claridad, coherencia y propiedad de vocabulario</li> </ul>	Reflexión sobre la forma del texto que requiere información objetiva y evaluación crítica por parte del lector.

Fuente: Del Puerto, Thoms, y Boscarino (2018, p. 13).

En la tabla 1 se exponen distintos estudios que investigan la comprensión lectora (en adelante, CL) en alumnado de estudios técnicos y universitarios puesto que apenas existen estudios en estudiantes de formación profesional superior. En síntesis, la comprensión lectora es necesaria no solo para realizar y superar asignaturas sino también para involucrarse activa y positivamente en las tareas de la vida adulta. En la revisión realizada de la investigación al respecto, se observa poca investigación de comprensión lectora en estudiantes de FP, pudiendo ser explicado por la falta de instrumentos objetivos de valoración. La finalidad de esta investigación es analizar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de FP Superior. Para la consecución de este objetivo general se materializan los siguientes objetivos específicos: 1. Analizar cada nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la muestra. 2. Estudiar el existen diferencias entre los cursos en los distintos niveles de comprensión lectora de los estudiantes de la muestra. 3. Valorar la relación entre los niveles de comprensión lectora. En cuanto a las hipótesis de este trabajo, son dos (Hipótesis 1: existe diferencias significativas en comprensión lectora a favor de los estudiantes de segundo curso; Hipótesis 2: existe relación positiva entre los niveles de comprensión lectora).

*Tabla 1. Estudios de Comprensión Lectora*

Estudio	Muestra/ Instrumento	Resultados
Calderón-Ibáñez y Quijano-Piñuela (2010)	25 universitarios/Prueba Cloze	Dificultades en CL
Del Puerto, Thoms, y Boscarino (2018)	30 universitarios/Textos ad hoc con preguntas	Una minoría alcanza nivel óptimo de CL
Flores y Otero (2013)	784 universitarios/software educativo	44.6% tienen dificultades en CL
Guerra y Guevara (2017)	570 universitarios/ICLAU	70% de estudiantes bajo rendimiento en CL
Livingston, Kloppe, Cox, y Uys (2015)	49 universitarios/Programa	Dificultades en CL
Márquez, Díaz, Muñoz, y Fuentes (2016)	44 universitarios/Texto ad hoc con preguntas	Mejor nivel literal en CL
Martín (2012)	139 universitarios/Texto adaptado de PISA con preguntas	Dificultades en CL
Méndez-Sáenz (2009)	45 universitarios/Cuestionario	Falta hábitos lectores
Roldán y Zabaleta (2015)	90 universitarios/Texto ad hoc con preguntas	Mejor CL en 5º que en 1º
Salas-Navarro (2012)	44 universitarios/Cuestionario	Dificultades en CL

## MÉTODO

### Participantes

La muestra de esta investigación está formada por 60 estudiantes de Formación Profesional Grado Superior de Educación Infantil con edades comprendidas entre 17 años y 39 años de edad escolarizados en distintos centros educativos de la Comunidad

de Madrid. Los 60 estudiantes están organizados en dos grupos, 30 alumnos de primer curso y 30 alumnos de segundo curso. La distribución según el género es la siguiente:

- Primer curso: 90% chicas y 10% chicos.
- Segundo curso: 93% chicas y 7% chicos.
- Muestra total: 92% chicas y 8% chicos.

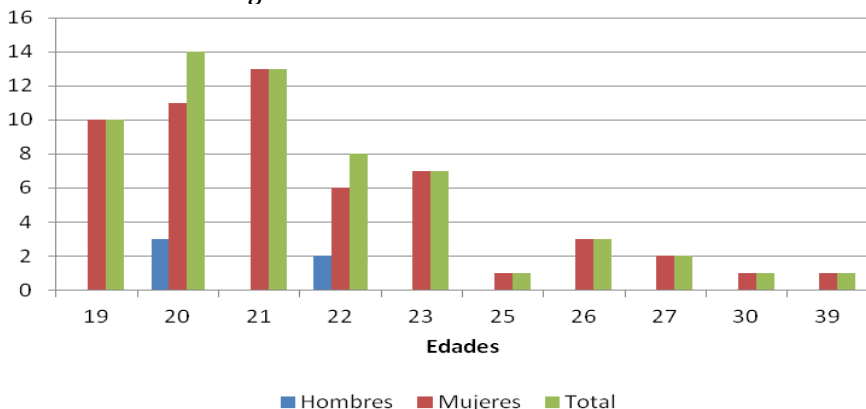
La distribución de la muestra total y por cursos en función de la edad se observa en la tabla 2, donde los estudiantes más mayores se concentran en el segundo curso y los alumnos más jóvenes están en primer curso.

*Tabla 2. Frecuencia por edades*

	Edad									
	19	20	21	22	23	25	26	27	30	39
1º curso	34%	34%	13%	13%	6%					
2º curso		14%	30%	14%	17%	3%	10%	6%	3%	3%
Total	17%	24%	22%	14%	12%	1%	5%	3%	1%	1%

En la figura 4 se exhibe la distribución por edades y género de la muestra. La muestra es intencional y elegida a través de muestreo no probabilístico por accesibilidad, teniendo los estudiantes total libertad para participar en las pruebas y dando su consentimiento para participar en el estudio. Los criterios de inclusión de la muestra son estar escolarizados en formación profesional superior, asistir regularmente a clase, no haber realizado las pruebas con anterioridad y no padecer ningún trastorno físico, psicopatológico, cognitivo o neurológico.

*Figura 4. Distribución de la muestra*



### Instrumentos

Para evaluar las variables de estudio se emplea el instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios ICLAU (Guerra y Guevara, 2013). Esta prueba es la única conocida para intentar valorar comprensión lectora en personas

mayores de 18 años. El ICLAU consiste en un texto de 965 palabras sobre la evolución biológica y después una serie de cuestiones sobre el contenido del mismo. Entre todas las preguntas valoran los niveles de comprensión lectora literal (datos explícitos en el texto), inferencial (datos implícitos en el texto), de reorganización de la información (mediante un mapa conceptual), crítico (a través de un juicio valorativo sobre el texto) y apreciativo (comentarios acerca del estilo literario en el que está escrito el texto). La forma corrección de las preguntas de cada nivel es diferente habiendo en todos los niveles de comprensión distintas categorías desde la máxima puntuación a la mínima calificación. La corrección se realiza siguiendo los criterios de corrección de Guerra y Guevara (2013) quienes además validan el ICLAU en universitarios mediante valoración Inter jueces tomando como favorable la valoración de cuatro sobre cinco jueces (para más información véase Guerra y Guevara (2013)).

### **Procedimiento**

Para poner en práctica la administración de las pruebas, primero se solicitaron los permisos adecuados a los directores de los Centros Educativos de Formación Profesional. Una vez concedidos y en contacto con los Coordinadores de cada centro, se organizaron las fechas y horarios en los que acudir a aplicar las pruebas. Una vez en las aulas, se informa verbalmente y por escrito a los alumnos sobre el estudio ofreciéndoles la libertad para no realizarlas pruebas si lo desean. Con todos los estudiantes en el aula, se procede a administrar las pruebas de manera colectiva y siguiendo siempre el mismo orden en todas las aulas: fluidez verbal y flexibilidad cognitiva. La nota media académica es proporcionada por los Coordinadores de los Centros Educativos. Todas las aulas en las que se aplicaron las pruebas tenían condiciones de sonoridad e iluminación adecuadas y estuvo el investigador a solas con los grupos. La duración aproximada en cada aula fue de 15-20 minutos. Análisis de datos Para analizar todos los datos obtenidos de las pruebas administradas se requiere de un programa informático estadístico como el SPSS versión 21.0 que facilita el tratamiento de los resultados. En el análisis descriptivo se usan estadísticos descriptivos y además se analizan los supuestos de normalidad de las variables. La variable comprensión lectora no sigue una distribución normal según la prueba Kolmogorov-Smirnov, por lo que se emplean pruebas no paramétricas para ver cómo se relacionan las variables y para analizar la existencia de diferencias entre los cursos en comprensión lectora.

### **RESULTADOS**

El análisis de resultados se exhibe describiendo primero los estadísticos descriptivos y después la correlación. En la tabla 3 se muestran los hallazgos del análisis de estadísticos descriptivos para comprensión lectora en general y por cursos.

En líneas generales, se aprecia el nivel de aciertos por encima del 80% solo en nivel literal (total y por cursos) y sin embargo mayor porcentaje de errores en los niveles inferencial, de organización de la información, crítico y apreciativo. En cuanto al análisis inferencial para comprobar la existencia de diferencias entre los cursos en los distintos niveles de comprensión lectora se utiliza la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Los resultados indican que en el nivel literal ( $\alpha$ . 05), inferencial ( $\alpha$ . 05), crítico ( $\alpha$ .05) y apreciativo ( $\alpha$ . 05) no existen diferencias significativas entre primer y segundo curso. En el nivel de organización de la información sí existen diferencias significativas entre primer y segundo curso a favor del primer curso ( $\alpha$ . 05).

*Tabla 3. Porcentajes Niveles de Comprensión Lectora*

	Aciertos	Errores	
Nivel Literal General	90%	10%	
Literal Curso 1º	96.7%	3.3%	
Literal Curso 2º	83.3%	16.7%	
Nivel Inferencial General	13.3%	86.7%	
Inferencial Curso 1º	20%	80%	
Inferencial Curso 2º	6.7%	93%	
	Bien	Regular	Mal
Nivel Organización General	5%	63.3%	31.7%
Organización Curso 1º	10%	76.7%	13.3%
Organización Curso 2º	0%	50%	50%
Nivel Crítico General	0%	43.3%	56.7%
Crítico Curso 1º	0%	33.4%	66.7%
Crítico Curso 2º	0%	53.3%	46.7%
Nivel Apreciativo General	0%	26.7%	73.3%
Apreciativo Curso 1º	0%	20%	80%
Apreciativo Curso 2º	0%	33.3%	66.7%

En la tabla 4 se exponen los resultados de la relación entre los niveles de comprensión lectora entre sí a nivel general, utilizando la correlación de Spearman con un nivel de significación ( $\alpha$ . 05). El análisis muestra relación significativa positiva entre el nivel literal y de organización de la información, entre el nivel literal y el nivel apreciativo y entre el nivel crítico y el nivel apreciativo. A continuación, se hace la correlación de Spearman por grupos.

**Tabla 4.** Relación entre los niveles de comprensión lectora

		Literal	Inferencial	Organizar	Crítico	Apreciativo
Literal	r	1				
	Sig.					
Inferencial	r	.074	1			
	Sig.	.575				
Organizar	r	.301*	-.130	1		
	Sig.	.019	.324			
Crítico	r	.169	.008	-.168	1	
	Sig.	.196	.954	.200		
Apreciativo	r	.316*	.100	-.155	.500	1
	Sig.	.014	.449	.0238	.000*	

En la tabla 5 se exponen los resultados de la relación entre los niveles de comprensión lectora en el grupo de primer curso, utilizando la correlación de Spearman con un nivel de significación ( $\alpha$ . 05). El análisis muestra relación significativa positiva entre el nivel inferencial y de organización de la información y entre el nivel crítico y el nivel apreciativo.

En la tabla 6 se exponen los resultados de la relación entre los niveles de comprensión lectora en el grupo de segundo curso, utilizando la correlación de Spearman con un nivel de significación ( $\alpha$ . 01). El análisis muestra relación significativa positiva entre el nivel literal y apreciativo y entre el nivel crítico y el nivel apreciativo.

**Tabla 5.** Relación entre los niveles de comprensión lectora en 1º curso

		Literal	Inferencial	Organizar	Crítico	Apreciativo
Literal	r	1				
	Sig.					
Inferencial	r	-.058	1			
	Sig.	.762				
Organizar	r	.191	-.386*	1		
	Sig.	.312	.035			
Crítico	r	.291	-.023	.005	1	
	Sig.	.119	.905	.981		
Apreciativo	r	.276	.055	-.160	.509**	1
	Sig.	.140	.772	.398	.004	

Nota: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ .

**Tabla 6.** Relación entre los niveles de comprensión lectora en 2º curso

	Literal Inferencial Organizar Crítico Apreciativo				
Literal	r	1			
	Sig.				
Inferencial	r	.082	1		
	Sig.	.668			
Organizar	r	.249	-.133	1	
	Sig.	.185	.482		
Crítico	r	.180	.138	-.300	1
	Sig.	.340	.468	.108	
Apreciativo	r	.478*	.260	-.004	.499*
	Sig.	.008	.165	.982	.005

Nota: \* $p < .01$ .

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La finalidad de esta investigación era indagar acerca de la comprensión lectora en el alumnado de Formación Profesional Superior. En cuanto a la primera hipótesis, la existencia de diferencias en los niveles de comprensión lectora a favor del segundo curso se rechaza porque los resultados obtenidos no verifican dicha hipótesis evidenciando que no existen diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora literal, inferencial, apreciativo y crítico entre ambos cursos. Solo se halla existencia de diferencias significativas en el nivel de organización de la información a favor del primer curso. En cuanto a la segunda hipótesis, la existencia de relación positiva significativa entre los niveles de comprensión lectora a nivel general solo se evidencia correlación entre los niveles literal y de organización de la información, literal y apreciativo y crítico y apreciativo. En cuanto al primer objetivo que se plantea en el trabajo, analizar cada nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la muestra, los resultados muestran que el nivel literal es el único cuyas respuestas correctas están por encima del 80% mostrando porcentajes inferiores en los niveles inferencial, crítico, apreciativo y de organización de la información. Estos resultados están en la misma línea que el trabajo de Márquez, Díaz, Muñoz, y Fuentes (2016) donde los estudiantes obtienen mejor rendimiento en el nivel literal. Este hallazgo es indicativo de que los estudiantes tienen ciertas dificultades por diversidad de razones en usar las habilidades necesarias implicadas en los niveles de comprensión lectora inferencial, para organizar la información, apreciativo y crítico. Esto lleva a reflexionar sobre la necesidad de trabajar los procesos cognitivos implicados en dichos niveles de comprensión lectora en la etapa de formación profesional.

Respecto al segundo objetivo marcado, estudiar si existen diferencias entre los cursos en los distintos niveles de comprensión lectora de los estudiantes de la muestra, los resultados indican que solo existen diferencias significativas en el nivel de organización de la información a favor de de primer curso. En dirección opuesta a lo que se podría pensar por nivel evolutivo y académico los estudiantes de primer

curso ordenan las ideas a través de procesos de síntesis y clasificación mejor que los alumnos de segundo curso. Estos resultados están en dirección opuesta a los encontrados por Roldán y Zabaleta (2015) en los que los alumnos de quinto curso obtenían mejor rendimiento que los de primer curso.

En relación a los niveles literal, inferencial, apreciativo y crítico no hay diferencias significativas en la ejecución de las tareas de comprensión lectora mostrando niveles bajos de rendimiento. Estos hallazgos indican que a los estudiantes les cuesta más ejecutar tareas de estos niveles coincidiendo con los datos aportados por Flores y Otero (2013), y Martín (2012), sobre las dificultades en tareas de comprensión lectora que presentan los estudiantes.

En cuanto al tercer objetivo sobre la relación significativa hallada entre los niveles de comprensión lectora, solo se encuentra relación significativa entre el nivel literal con organizativo, el nivel literal con apreciativo y el nivel apreciativo con el crítico. Esto indica que si aumentamos moderadamente el nivel literal se producirá una mejora moderada directa en el nivel de organización de la información y el apreciativo y viceversa y que, si aumentamos moderadamente el nivel apreciativo se producirá un incremento moderado en el nivel crítico. Esta información se puede utilizar para diseñar tareas que mediante el nivel literal que tienen los alumnos permitan estimular los niveles apreciativo, de organización de la información y crítico. Es decir, potenciar ejercicios encaminados a sintetizar contenidos, a deducir ideas a partir del texto, relacionar la información del texto con conocimientos previos, emitir juicios críticos y constructivos fundamentados sobre el contenido de un texto o la forma en la que está escrito.

En síntesis, los estudiantes tienen que mejorar su rendimiento en las tareas de comprensión lectora que van más allá de la simple localización de datos en un texto o de reconocer información explícita en el texto. Se supone que en un nivel educativo de Formación Profesional el alumnado tiene consolidado los procesos cognitivos que requieren las tareas de todos los niveles de comprensión lectora, sin embargo en este estudio queda evidenciado que no es así y que no solo no está consolidado sino que falta desarrollarlo. Ante esta situación, se requiere trabajar desde etapas educativas anteriores la competencia lectora en todos sus niveles y en el contexto de esta investigación, elaborar una propuesta de intervención integrada en el currículo mediante la que se trabajen los distintos niveles de comprensión lectora estimulando fundamentalmente los niveles inferencial, crítico, apreciativo y de organización de la información, necesarios para su empleabilidad y formación continua futura. Utilizando los diferentes módulos que conforman los ciclos de formación profesional se podrían trabajar las estrategias de cada uno de los niveles de comprensión lectora a lo largo del curso académico. También, se podrían diseñar módulos optativos de fomento de la competencia lectora para este alumnado que será la generación futura



de las universidades y de la actividad laboral. Actualmente, en España no existen este tipo de propuestas, pero en función de los resultados obtenidos sería fundamental trabajar la competencia lectora en alumnado de Formación Profesional. A pesar de las limitaciones de este trabajo de investigación concretamente referidas al tamaño de la muestra seleccionada y la distribución homogénea en género, los datos preliminares hallados permiten proponer investigaciones futuras que investiguen en muestras más amplias los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de Formación Profesional, tanto de básica como de grado medio y grado superior de las distintas familias profesionales y verificar las tendencias que se observan en este estudio empírico.

## REFERENCIAS

Calderón-Ibáñez, A., y Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364.

Del Puerto, L.G., Thoms, C. y Boscarino, E. (2018). Nivel de comprensión lectora en estudiantes que inician primer año de carrera universitaria. *Revista Científica de la UCSA*, 5(2), 11-25.

Flores, R.C., y Otero, A. (2013). Lectura inteligente: leyendo psicología, un software educativo para apoyar la prevención del fracaso escolar. Comunicación presentada en Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en Educación Superior, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Guerra, J., y Guevara, C.Y. (2013). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 78-90.

INCANOP (1997). *Les professions de la cultura*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES] (2017). *Marco de referencia preliminar para competencia lectora*. Icfes: Colombia.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, número 295, de 10 de diciembre de 2013.

Livingston, C., Klopfer, B., Cox, S., y Uys, C. (2015). The impact of an academic reading programme in the Bachelor of Education (intermediate and senior phase). *Reading & Writing* 6(1), 1-11.

Márquez, H., Díaz, C., Muñoz, R., y Fuentes, R. (2016). Evaluación de los niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios pertenecientes a las carreras de Kinesiología, Nutrición y Dietética de la Universidad Andrés Bello, Concepción. *Revista Educación Ciencia Salud*, 13(2), 154-160.

Martín, S.R. (2012). *Un estudio sobre la comprensión lectora en estudiantes del nivel superior de la Ciudad de Buenos Aires* (Tesis de Maestría). Universidad de San Andrés, Victoria, Argentina.

Méndez-Sáenz, L. (2009). *La lectura, puerta abierta a un mundo lleno de conocimiento y beneficios. Dificultades de lectura en los estudiantes de licenciatura en lengua castellana, inglés*

*y francés de segundo, cuarto y sexto semestre, jornada diurna de la Universidad de la Salle* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de La Salle, Madrid, España.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017-2018). Estadística del alumnado de Formación Profesional [internet]. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, número 25, de 29 de enero de 2015.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2016). Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA). Pisa 2015. Resultados [internet]. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

Roldán, L.A., y Zabaleta, V. (2015). Comprensión lectora en estudiantes universitarios. Desempeño en dos momentos del trayecto formativo. Comunicación presentada en VII Congreso Internacional de investigación y práctica profesional en Psicología XXII/Jornadas de investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Salas-Navarro, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León* (Tesis de Posgrado). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México.

## CAPÍTULO 23

### DMI - DISEÑO DE MATERIALES INCLUSIVOS: HERRAMIENTAS PARA EL DESARROLLO DE ACTITUDES POSITIVAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

MARÍA TAMARA POLO SÁNCHEZ\*, MIRIAN HERVÁS TORRES\*\*,  
CAROLINA FERNÁNDEZ JIMENEZ\*\*, ANDREA TOVAR MARTÍN\*\*\*, Y  
MARTA APARICIO PUERTA\*\*  
*Universidad de Granada*

#### INTRODUCCIÓN

##### **Situación actual del estado de la cuestión**

En diferentes países se han generado normas de actuación orientadas a minimizar o suprimir algunas barreras para la inclusión de las personas con discapacidad. Es el caso de las medidas relativas a mejorar la infraestructura, los espacios y la supresión de barreras arquitectónicas de acceso. Sin embargo, todavía importantes hitos de la vida adulta como el empleo, la vida independiente o la inclusión en la comunidad, permanecen fuera del alcance de muchos jóvenes con discapacidad. Es fundamental, por tanto, un cambio en las creencias a favor de una visión más positiva y comprensiva de la discapacidad. Se requiere trabajar con otras barreras más sutiles para la inclusión, las actitudinales (Polo y López-Justicia, 2006).

Las barreras actitudinales están relacionadas con las creencias y expectativas, con los afectos y con las disposiciones de conducta que la población sin discapacidad mantiene hacia las personas con discapacidad. Es por ello que uno de los elementos influyentes para el desarrollo de modelos inclusivos de atención a la diversidad en las escuelas es el de las actitudes de los diferentes miembros (Frazeur, Traub, Hutter-Pishgahi, y Shelton, 2004).

Los sistemas educativos actuales se enfrentan al reto de convertirse en escuelas inclusivas que faciliten y apuesten por una educación de calidad sin exclusiones. Esto implica la transformación del conjunto del sistema educativo, y exige involucrar de manera activa y participativa a toda la comunidad. El éxito de los procesos de inclusión depende de varios factores, entre ellos del nivel de empoderamiento de la comunidad educativa frente al proceso (Sandoval, 2009).

De la percepción que tengan los miembros de la comunidad educativa frente a la inclusión dependerán las medidas, las estrategias y procedimientos que se pongan en marcha para hacerlo efectivo. Son numerosas las investigaciones que han tenido como hilo argumental las actitudes hacia la inclusión del alumnado con deficiencias

(Fernández-Batanero, 2008; Polo, Chacón-López, Caurcel, y Valenzuela, 2020; Sánchez-Palomino y Carrión, 2002).

Asimismo, se ha indagado en las actitudes de compañeros de las personas con discapacidad, por su efecto en el proceso de socialización (Flórez, Aguado, y Alcedo, 2009; Polo y López-Justicia, 2005).

Pero una pieza clave para favorecer la inclusión la constituye el docente (Polo, Fernández, y Díaz, 2011; Polo, Fernández, y Fernández, 2017; 2020), el modo cómo el profesor responde es fundamental para transformar la educación, cuanto más precoz es la detección e intervención en una discapacidad, mayores tasas de éxito podrán ser logradas (Rodríguez, Etopa, y Rodríguez, 2002).

Por tanto, para que la inclusión escolar se lleve a cabo de una manera eficaz y satisfactoria, no es suficiente la implantación de leyes o políticas, sino que un aspecto fundamental para conseguir una plena inclusión hace referencia a las actitudes que los docentes tienen hacia la discapacidad, ya que estas pueden llegar a ser una de las barreras más importantes para los alumnos. Cobra especial interés en la etapa de Educación Infantil, dado su marcado carácter preventivo (Aparicio, Polo, Tallón, Hervás, y Fernández, 2019; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001; Polo y Aparicio, 2018).

Conscientes tanto de la importancia de las actitudes en Educación Infantil, para llevar a cabo la atención a la diversidad, como de la importancia de la formación en estas, nos planteamos el siguiente proyecto, que ha sido avalado por el Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad, de la Universidad de Granada, convocatoria Impulso a la investigación en materia de discapacidad y accesibilidad.

### **Descripción del proyecto**

La etapa de Educación Infantil comprende una de las etapas de mayor relevancia en cuanto al desarrollo de la persona, además, supone una de las fases donde el principio de equidad y el efecto compensador de posibles desigualdades resulta más efectivo. Se ha constatado que ya a la edad de 3 años los niños son aparentemente capaces de hacer las comparaciones sociales necesarias para utilizar información sobre el nivel social relativo de su grupo (Brown, 1995).

Favazza y Odom (1997) apuntan a que las actitudes acerca de personas con discapacidad se forman desde los 4 o 5 años, y a menudo son negativas.

Se entiende por actitud una evaluación general o un sentimiento global, favorable o no hacia un comportamiento o cuestión (Ajzen y Fishbein, 1980).

Las actitudes en cuanto son evaluaciones afectivas, muestran significado, y juicio por lo que están abiertas al cambio a través de la reflexión y además son educables (Escámez, García, Pérez, y Llopis, 2007).

Modificar las actitudes favorecería una situación de igualdad y la integración social efectiva de las personas con discapacidad (Verdugo y Arias, 1991).

Por este motivo, resulta necesario conocer y evaluar las actitudes hacia la discapacidad para el desarrollo de programas que hagan posible el cambio de actitudes. Existe bibliografía especializada con un importante número de programas de cambio de actitudes, implementados principalmente en entornos escolares (primaria, secundaria y universidad), que han demostrado ser altamente eficaces, tanto para estudiantes (Aguado, Alcedo, y Arias, 2008; Aguado, Alcedo, y Flórez, 2003; Aguado, Flórez, y Alcedo, 2004; Alcedo, 2011; Vaíllo, 2003) como docentes o futuros docentes (Campbell, Gilmore, y Cuskelly, 2003).

En relación a la etapa de Educación Infantil, la mayor parte de la investigación, aunque escasa, se ha centrado en evaluación de las actitudes, prestando poca atención a estrategias eficaces para promover las actitudes positivas hacia la discapacidad (Favazza y Odom, 1997).

Hay que precisar que en España no disponemos de programas sólidos sobre los que se haya probado la eficiencia en la reducción de actitudes negativas. Entre los realizados en el contexto anglosajón, Cooper (2003), Favazza y Odom (1997), examinaron los efectos de contacto, lectura de libros y debates, como una estrategia eficaz para promover la aceptación de la discapacidad. En este sentido, las estrategias que se han mostrado más eficaces para promover el cambio de actitudes hacia la discapacidad son precisamente el contacto directo y la información (Flórez et al., 2009; Pérez, Ocete, Ortega, y Coterón, 2012; Rello y Garoz, 2012; Slininger, Sherrill, y Jankowski, 2000), sobre esta última se centrará este capítulo.

Se observa después de la revisión de la literatura que existe la posibilidad de mejorar las actitudes. Es por ello, que en el presente proyecto se propone la realización y puesta en marcha de una serie de medidas que fomenten la mejora de estas actitudes en Educación Infantil.

### **Objetivos del proyecto**

El objetivo general del proyecto, será diseñar una propuesta de mejora, un material estructurado para la prevención temprana. Concretamente se pretende la elaboración de una Colección de Guías Inclusivas, para la promoción de actitudes positivas hacia la discapacidad para toda la comunidad educativa de Educación Infantil. Cada Guía, contendrá, específicamente una serie de Orientaciones teóricas para el docente, un Cuento inclusivo y Actividades, para trabajar con el alumnado.

La intervención a edades más tempranas puede ser más eficaz pues las actitudes no están tan consolidadas, y contamos con una mayor plasticidad en los niños a la hora de intervenir para modificar. Además, y dado que la inclusión de los niños con discapacidad se realiza desde los primeros niveles de la escolarización, y que la

gestación y consolidación de las actitudes también aparece en estas etapas, cuanto más pronto se intervenga menor dificultad entrañará su modificación (González, 2011), de ahí la relevancia del proyecto que se describe en el capítulo.

## **METODOLOGÍA**

### **Descripción del material y la metodología que guiará el aprendizaje.**

#### **Actividades programadas**

El grupo de trabajo está integrado por docentes y estudiantes de la Universidad de Granada, especialistas en Literatura, Ilustración, así como en Atención a la diversidad en la Educación Infantil, quienes participan de un proceso de aprendizaje colaborativo donde el propósito es la creación de una colección de Guías inclusivas en Educación Infantil. Para dicho propósito se planean diferentes acciones.

Cada Guía/documento, contendrá una serie de Orientaciones teóricas para el docente de Educación Infantil, que le permitirán el abordaje en el aula de la discapacidad auditiva, visual, física e intelectual. Se trata de una serie de cuestiones que conviene trabajar con el alumnado, de cara a conocer la forma en la que estos niños la presentan.

Posteriormente, se crearán y utilizarán como herramientas los Cuentos inclusivos. En cada cuento, Lupe la protagonista, nos trasladará a una situación en la que se describen sus divertidas vivencias con una serie de personajes con y sin discapacidad. De manera lúdica, nos trasmite su visión, un enfoque positivo de lo que los adultos conocemos por discapacidad. Finalmente, se elaborarán una serie de Actividades sobre la temática.

Por tanto, dado que se trabajarán diferentes discapacidades y temáticas, se proyecta la realización del proyecto, en diferentes fases, concretamente la primera fase de ejecución tiene lugar en el curso 2019/2020, y se centra en el estudio de la Discapacidad auditiva. Para las posteriores fases, se solicitará una renovación del proyecto, participando en la convocatoria Programas de Ayudas a la Inclusión, del Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad de la Universidad de Granada.

### **Justificación de la metodología desde el punto de vista de la adecuación a los objetivos a conseguir**

Para la consecución del objetivo a conseguir, se proyecta que un grupo reducido de docentes y estudiantes, colaboren en la consecución del mismo. Por tanto, se desarrolla una metodología de aprendizaje cooperativo, en tanto en cuanto se procura desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa.

## **Adecuación de los materiales y metodología a cada uno de los tipos de actividad**

Para la realización de las diferentes partes que compone la guía (Orientaciones, Cuento inclusivo y Actividades) el equipo del proyecto, se dividirá en grupos reducidos, en función de su especialidad (Ilustración, Literatura y/o Atención a la diversidad). Un grupo pequeño y heterogéneo de docentes y estudiantes colaboran en la consecución de los objetivos de aprendizaje por parte de todos y cada uno de los participantes a partir de una propuesta de trabajo determinada.

## **Recursos disponibles y su adecuación al proyecto**

Para la ejecución del proyecto, se cuenta con una partida presupuestaria que principalmente se destinará a la edición del material, en versión impresa y digital. Además, se elaborará una página web accesible, desde donde los docentes se podrán descargar los diferentes materiales para trabajar con el alumnado (orientaciones, audiocuento, actividades interactivas, etc.).

## **Indicadores y modo de evaluación**

Es preciso fomentar la cualificación del profesorado, promoviendo la reflexión sobre la práctica de sus aulas. Se trata de una realidad que ha de ser conocida por toda la comunidad educativa. Todos los agentes deben desarrollar estrategias adecuadas para que el sistema educativo sea cada vez más inclusivo, en este sentido, el material resultante pretende ser una herramienta de utilidad para su implementación en el aula.

Se elaborará una memoria integrada por futuras líneas de trabajo, entre ellas, la consideración de una posible continuidad o prórroga del proyecto incorporando las mejoras que sean necesarias. Todo lo relativo a los resultados del proyecto será plasmado en un documento. Además, se llevará a cabo una evaluación del impacto del proyecto, para lo que se prevé el diseño de cuestionarios específicos.

## **Organización y planificación del proyecto**

El proyecto constará de cinco etapas, que se desarrollarán a lo largo del curso académico 2019/2020. Seguidamente, se incluye una aproximación al diseño concreto de las actividades e investigaciones previstas.

Etapas 1. Establecimiento de un marco normativo de referencia:

- Revisión bibliográfica sobre el tema.
- Reuniones y puesta en común de la bibliografía.
- Delimitación del campo a investigar.
- Primer bosquejo del marco de investigación.

Etapas 2. Diseño del esquema de trabajo:

- Justificación y estado de la cuestión.

- Delimitación de las áreas de investigación, indicadores de necesidades de la población beneficiaria.

- Establecimiento de objetivos y selección de contenidos de intervención.

- Definición de la población beneficiaria.

- Diseño de las acciones formativas: profesorado, alumnado y familia.

Etapas 3. Elaboración de la guía-material: Guía Inclusiva sobre la discapacidad auditiva:

- Delimitación y distribución de las tareas en pequeños grupos.

- Elaboración y revisión del Borrador Guía Inclusiva sobre discapacidad auditiva.

- Contacto con editoriales para su difusión.

- Edición de una página web.

Etapas 4. Presentación del plan de trabajo a las autoridades competentes:

- Comunicación de objetivos y finalidades del proyecto, características, impacto y beneficio en la formación de los docentes a todos los implicados directa e indirectamente.

Etapas 5. Elaboración del informe de investigación:

- En la etapa final se elaborará la memoria final integrada por futuras líneas de investigación, entre ellas, la consideración de una posible continuidad o prórroga del proyecto incorporando las futuras ediciones de guías centradas en otras discapacidades, así como las mejoras que sean necesarias.

## **RESULTADOS**

Se constituirá un grupo de trabajo integrado por consultores, expertos y miembros del equipo, que le darán un valor añadido al proyecto y favorecerán su desarrollo e impacto. Un equipo de carácter consultivo formado por personas expertas en los distintos ámbitos en los que pueden producirse situaciones discriminatorias. En su desarrollo se pondrán en marcha diferentes estrategias, que darán lugar al producto final: la propuesta metodológica para el trabajo contra la discriminación en el ámbito de Educación Infantil. Además, se elaborará un marco de difusión, en el que se establecerán diversos mecanismos para la divulgación de los resultados, entre otros:

- Publicaciones en revistas científicas nacionales e internacionales de alto factor de impacto.

- Publicación en libros y/o capítulos de libros.

- Contribuciones a congresos científicos nacionales e internacionales.

- Actividades de formación (reglada, no reglada), para los docentes.

- Difusión en internet.



## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Fruto de la reflexión, será deseable que el proyecto no solo suponga un avance en la línea de investigación en la que se encuadra, sino aporte a la comunidad educativa una herramienta de orientación para la atención al alumnado con necesidades especiales asociadas a discapacidad en Educación Infantil. El programa, y el material resultante quedará a disposición de todos los miembros de la comunidad educativa, con especial incidencia en el docente para su aplicación en el aula. El fin último de todas las tareas que se abordarán en el proyecto es dotar de herramientas a los docentes, y por tanto a los centros que quieran poner en marcha propuestas en sus centros para la lucha contra la discriminación, en pro de la inclusión.

## REFERENCIAS

- Aguado, A. L., Alcedo, M. Á., y Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, 20(4), 697-704.
- Aguado, A. L., Flórez, M. D. L. Á., y Alcedo, M. Á. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16(4), 667-673.
- Aguado, A.L., Alcedo, M.A., y Flórez, M.A. (2003). Un programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en entorno escolar. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29(127), 673-704.
- Ajzen, I., y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliff-Nueva Jersey, EEUU: Prentice Hall.
- Alcedo, M.A. (2011). Cambio de actitudes hacia la discapacidad en escolares de educación primaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 106-107.
- Aparicio, M., Polo, M.T., Tallón, S., Hervás, M., y Fernández, C. (2019). Prevención de Educación Infantil: Estudio de las actitudes hacia la discapacidad de docentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology/INFAD Revista de Psicología*, (1), 465-472.
- Brown, R. (1995). *Prejuicio. Su psicología social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Campbell, J., Gilmore, L., y Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal Intellectual Disability*, 28(4), 369-379.
- Cooper, D. (2003). *Promoting disability awareness in preschool* (Tesis Doctoral). Purdue University, West Lafayette, Indiana, Estados Unidos.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C., y Llopis, A (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Favazza, P.C., y Odom, S.L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405-418.
- Fernández-Batanero, J.M. (2008). La investigación en educación especial. Líneas educativas y perspectivas de futuro. *Perfiles Educativos*, 30(119), 7-32.
- Flórez, M.A., Aguado, A.L., y Alcedo, M.A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 5, 85-98.

Frazeur, A., Traub, E.K., Hutter-Pishgahi, L., y Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169-183.

González, R. (2011). *Cambio de actitudes hacia la discapacidad en escolares de educación primaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo, España.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001). *Education Development*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

Pérez, J., Ocete, C., Ortega, G., y Coterón, J. (2012). Diseño y aplicación de un programa de intervención de práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad: El Campus Inclusivo de Baloncesto. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 29(8), 258-271.

Polo, M.T., Chacón-López, H., Caurcel-Cara, M.J., y Valenzuela-Zambrano, B. (2020). Attitudes towards Persons with Disabilities by Educational Science Students: Importance of Contact, Its Frequency and the Type of Disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-10.

Polo, M.T., Fernández, C., y Díaz, C. (2011). Estudio de las Actitudes de Estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: Relevancia de la Información y Contacto con Personas Discapacitadas. *Universitas Psychologica*, 10(1), 113-123.

Polo, M.T., Fernández, C., y Fernández, M. (2017). The attitudes of different partners involved in higher education towards students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 442-458.

Polo, M.T., Fernández, M., y Fernández, C. (2020). Factors to enhance the development of inclusive university communities: ideas, beliefs and attitudes of university teachers towards disability. *Anales de Psicología*, (en prensa).

Polo, M.T., y Aparicio, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 365-379.

Polo, M.T., y López-Justicia, M.D. (2005). Barreras de acceso al medio físico de los estudiantes con discapacidad motora de la Universidad de Granada. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 121-132.

Polo, M.T., y López-Justicia, M.D. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *REOP: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, (17), 195-211.

Rello, C.F., y Garoz, I. (2014). Actividad físico-deportiva en programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en edad escolar: Una revisión de la literatura. *CCD: Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(27), 199-210.

Rodríguez, E., Etopa, P., y Rodríguez, A. (2002). Las actitudes de los futuros maestros y maestras de Educación Infantil hacia la discapacidad: Un factor de prevención. *El Guiniguada: Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, (11), 171-180.

Sánchez-Palomino, A., y Carrión, J.J. (2002). Una aproximación a la investigación en Educación Especial. *Revista de Educación*, (327), 225-247.

Sandoval, M. (2009). Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la inclusión educativa. Universidad de Oviedo. *Aula Abierta*, 37(1), 79-88.

Slininger, D., Sherrill, C., Y Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 176-196.

Vaíllo, R. (2003). Propuesta de intervención para la mejora de actitudes hacia personas con discapacidad a través de actividades deportivas y recreativas. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 7(59), 1-8.

Verdugo, M.A., y Arias, B. (1991). Evaluación y modificación de las actitudes hacia los minusválidos. *Revista de Psicología General y Aplicada/Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 44(1), 95-102.



## CAPÍTULO 24

### EL JUEGO COMO FACTOR INDISPENSABLE PARA LA MEJORA DE LAS RELACIONES INTERCULTURALES

LINA HIGUERAS-RODRÍGUEZ\*, CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ\*\*,  
MARTA MEDINA GARCÍA\*, Y CRISTINA CRUZ-GONZÁLEZ\*\*

*\*Universidad de Almería; \*\*Universidad de Granada*

#### INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad vive cambios rápidos e intensos exigiendo distintas innovaciones educativas para poder estar a la altura. Cuando nos referimos al concepto de “Educación intercultural”, existen distintas conceptualizaciones relacionados con este término, pero nosotros nos referimos a dichas innovaciones y cambios. Entre los objetivos que persigue la educación intercultural, nos podemos encontrar, lucha contra la exclusión social y la adaptación de la educación para atender la diversidad del alumnado para garantizar una igualdad de oportunidades con el objetivo de garantizar lo que persigue la educación en el apartado 26 de los derechos humanos: igualdad de oportunidades, equidad y cohesión social (Díaz-Aguado, 1999, 2003; Neto, 2019).

Hoy en día, nuestros centros educativos, al igual que la de los países europeos, están sometidos a una transformación del proceso educativo pues conviven alumnado de otras culturas. Por ello, dentro del sector educativo, muchos autores utilizan diferentes conceptos como “escuela intercultural” y “Educación intercultural” para referirse a que debemos trabajar con un modelo educativo que ayude y fomente valores democráticos y que ayude a los alumnos a la integración en todas sus vertientes. Es decir, todo lo que lleve a la mejora de la práctica educativa. Mientras que el concepto multiculturalidad se refiere a describir distintas situaciones de convivencia de diferentes culturas en un mismo contexto educativo (Ccahuana y Cuarez, 2020; Leiva, 2012).

Lo que pretende la “educación intercultural” es la búsqueda de la integración de la persona inmigrante en la sociedad que lo acoge. Pero no una integración cualquiera, sino que le permita seguir con sus valores de su cultura, pero adaptándose al nuevo contexto y respetando los valores de la nueva cultura. El poder llevar todo esto de manera práctica, puede implicar cambios a nivel que afecte el lenguaje, contenidos de aula y medios de comunicación social, puesto que construir una nueva sociedad donde

haya integración social, no es solo tarea de la escuela, sino de toda la sociedad en su conjunto (Soriano, 2007; Neto, 2019).

Si nos centramos en el juego dentro del contexto educativo, este llega a ser una herramienta pedagógica muy eficaz, pues a través de este el aprendizaje se hace más ameno. También las relaciones sociales se hacen más visibles pues se utiliza el contacto directo y físico y eso hace que potencie dichas relaciones.

Respecto a la perspectiva educativa del juego, desde la educación física, Aguilar Díaz, y Díaz (2018), Hinostroza (2018), y Pérez, Delgado, y García (2009), ven muy útil que haya espacios de reflexión y momentos durante las prácticas de clase. El objetivo que se pretende es la concienciación del alumnado que está experimentando, que reflexiones y pueda adaptarlo a su aprendizaje y no solo de manera cognitiva, sino también físicamente, produciendo un verdadero aprendizaje significativo.

Es por ello que se pretende llevar a cabo un estudio de carácter cualitativo con la finalidad de conocer cómo afecta el papel del juego dentro del contexto escolar en las relaciones interculturales. En este trabajo se presenta la metodología a seguir, así como los instrumentos que se diseñaron para la recopilación de datos.

### **Objetivos**

La finalidad que busca esta investigación es conocer el grado de interacción que tiene el alumnado de 6º de primaria de un determinado centro educativo de la zona de la periferia de Granada, para así saber si a través del juego se fomentan las relaciones interculturales. A continuación, se muestra el objetivo general y los objetivos específicos que pretende alcanzar dicha investigación.

Objetivo General: describir y analizar las conductas relacionadas con el juego entre niños/as de diferentes culturas.

Objetivos Específicos:

-Objetivo 1. Describir y observar las relaciones o conductas que se generan entre niños inmigrantes y no inmigrantes dentro del contexto escolar a través del juego.

-Objetivo 2. Observar si las interacciones que se produce entre el alumnado son diferentes en función del juego planteado y en las distintas situaciones estudiadas.

### **MÉTODO**

Desde el punto de vista del modelo de investigación, se ha optado por la observación sistemática de tipo descriptivo. Nos decantamos por este tipo porque nuestro objetivo es la descripción y el análisis de las conductas relacionadas con el juego entre el alumnado de diferentes culturas que hay dentro del aula, y la metodología observacional es la mejor para analizar y describir ese tipo de conductas.

El estudio desarrollado utiliza la observación sistemática como método de investigación. La observación sistemática, se da bajo normas concretas sobre un campo debidamente delimitado y con una finalidad concreta (García et al., 2008).

Apoyándonos en Croll (2000), podemos definir la observación sistemática como un proceso por el cual un observador desarrolla un conjunto de normas sistemáticas para registrar y clasificar los sucesos que ocurren en el aula.

Además, de acuerdo con Sabiron (2007), se puede clasificar como descriptiva, pues observa para describir sucesos o conductas que suceden dentro del contexto observable. Por lo tanto, la observación sistemática ha sido la estrategia metodológica utilizada para el trabajo de campo, pues se pudo observar de forma directa las relaciones sociales mediante el uso de escalas de estimación para describir las conductas y relaciones que se generan dentro del aula y en ciertas asignaturas donde prevalezca el juego.

Tal como menciona Bunge (1979, p. 22) se pretende observar la realidad del aula para así ver y conectar cómo a través del juego se puede fomentar las relaciones interculturales. Con esta estrategia se espera que los sujetos observados manifiesten conductas que se haga ver que el juego potencia las relaciones interculturales.

Las asignaturas observadas han sido la clase de educación física y la clase de lengua extranjera, concretamente inglés. Además del patio del recreo donde predomina el juego espontáneo.

La principal técnica, y como se ha mencionado anteriormente, de esta investigación fue la observación, pues se emplea para describir los acontecimientos que el investigador observa de forma directa y sistemática, y a partir de dicha descripción, genera la interpretación de significado de la investigación. En nuestro caso, se observó las asignaturas de educación física e inglés, y el patio de recreo, que son los momentos en donde predominan los diferentes tipos de juegos, tanto espontáneo como dirigido.

Otra técnica utilizada fue la sociometría, que está caracterizada por el conjunto de procedimientos para determinar y estudiar las relaciones sociales (Villanueva, Sorribes, e Isert, 1996). El aula es un lugar natural donde se dan todo tipo de relaciones sociales, y mediante esta técnica se puede conocer el grado de relación que tiene el alumnado.

Además, se contó con la ayuda de grabaciones de audio y video que ayudaron como soporte técnico para la observación etnográfica. Para el diseño de los materiales, se tuvieron en cuenta autores que han dado por válido el instrumento y que han sido adaptados para esta investigación. El primero utilizado ha sido un test sociométrico, pues es un procedimiento alternativo y complementario de la observación directa para evaluar las relaciones entre los compañeros. Este consiste en preguntar a todo el

alumnado acerca del resto de los compañeros de su clase y conocer así, nivel de popularidad, amistad, entre otros aspectos (Díaz-Aguado, Martínez, y Royo, 1995).

El segundo instrumento se utilizó para la observación en sí. Se contó con la ayuda de una escala de estimación de tipo descriptivo donde se asignó previamente rasgos o características a estudiar dentro de los diferentes espacios que se pretendió evaluar (Patio de recreo, aula de idiomas y aula de educación física) (Buendía, Colás, y Hernández, 2010). Para ello, se contó con la ayuda de grabaciones de video y audio, así como la transcripción del texto. Para la escala de estimación, se asignaron varias categorías que describían un rasgo de conducta. La escala de observación de aula se ha adaptado a partir de los instrumentos utilizados por Díaz-Aguado et al. (1999) y a partir del marco teórico previo a la investigación. Se utilizó la escala de tipo descriptiva pues la descripción del rasgo o característica es mayor que las de otro tipo, con lo que se evita que el observador asigne un significado personal a la conducta observada (Buendía et al., 2010). En la tabla 1 se muestran las categorías de observación y definición de estas.

*Tabla 1. Categorías de observación y definición*

Categoría	Definición
Se inicia el juego de manera tranquila	Saben iniciar y mantener una conversación dentro su grupo durante el juego
Opinan acerca de las actividades y juegos que se van a realizar	Se utiliza la conversación de manera usual dentro del período de juego
Si hay equipos se dividen de manera equitativa sin tener en cuenta la cultura de origen	Conversan acerca de sus intereses y deseos personales y grupales durante el juego o actividad
Los grupos para jugar se hacen de manera espontánea	Se dirigen a todos los compañeros con respeto
Los grupos para jugar se realizan de manera dirigida por parte del docente	Piden ayuda a compañeros de otras culturas cuando lo necesitan
Existe alguna discrepancia sobre los grupos formados	Se ayudan mutuamente cuando se lo piden
Tienen sensibilidad, capacidad de observación y toma de conciencia del mundo que les rodea	Participan de manera igualitaria todos los alumnos en las tareas y/o juegos que les proponen
Participan de manera activa en los juegos	Tienen buena motivación y actitud ante las actividades y juegos que se les proponen
No existe competitividad en el juego que se proponga	Comprenden sus propios sentimientos y los de los demás
Piden la palabra cuando quieren participar	Aplica las indicaciones que escuchan para seguir una regla de juego, una instrucción o consigna con pocos pasos
Esperan su turno sin impacientarse	
Presta atención a la persona que habla	Se realizan juegos de diferentes culturas
Se agrupan de manera diversa para jugar	Si faltan algún compañero, los demás les explican lo que han hecho el día anterior
Se alegran del logro de otros	



El tercer instrumento utilizado y como complemento a la escala de observación ha sido el registro anecdótico (Buendía et al., 2010) que permitió recoger información que de otra manera no se podría registrar. Para ello se tomó como referencias, anécdotas que nos comentaron los docentes que sucedieron en algún momento y que fuese relevante para la investigación.

Para analizar los datos recogidos se utilizó el software SPSS 20.0, además de Excel para recoger los datos del test sociométrico en una matriz (Figura 1).

*Figura 1. Matriz sociométrica*



## RESULTADOS

Dentro del grupo-clase, las relaciones sociales entre el alumnado del grupo investigado son buenas en general. Existen algunas discrepancias entre algunos alumnos por el tema del juego, pues algunos hacían trampas y a otros no les gustaba. Además, por el tipo de juego, pues algunos les gustaban jugar a un tipo de juego que a otros compañeros no les llegaba a gustar. Aunque en general, las relaciones entre ellos son buenas. Confrontando con el marco teórico, se puede decir que la convivencia dentro del aula es buena, y que las relaciones sociales que se producen dentro de esta mejoran y hacen que los alumnos aprendan a vivir juntos. Siguiendo las ideas de Soriano (2007; 2009) el llegar a convivir en una sociedad donde se fomente el multiculturalismo, puede implicar el idear y practicar una pedagogía que sea capaz de otorgar y fomentar valores democráticos donde se refuerza la convivencia, colaboración, respeto, cooperación, etc. Es por ello, que el docente de esta clase, a través de los juegos, fomenta la educación intercultural.

Tras el uso del test sociométrico como instrumento de la investigación, estimo conveniente y es de vital interés utilizar la sociometría en la práctica docente, pues da a conocer las relaciones que hay dentro de la clase y permite un mejoramiento de ellas. Además de ser un recurso importante para la orientación individualizada de cada uno de los alumnos.

Tras la descripción y el análisis de las conductas mediante la escala de estimación a través de la observación se ha podido comprobar que a nivel general se han recogido las variables observadas con bastante frecuencia. Esto nos ha ayudado para el análisis estadístico.

Dentro de las asignaturas evaluadas, se ha comprobado que no existen diferencias significativas entre ellas (Tabla 2).

Sin embargo, si comparamos cada una de las asignaturas por separado con el momento de patio de recreo, se puede ver que si existen diferencias estadísticamente significativas (Tabla 3).

*Tabla 2. Ejemplo de tabla de comparación entre asignaturas*

Variable	Sig. (Bilateral)	P-valor <0≥α	Hipótesis aceptada (H0 o H1)
Los grupos para jugar se hacen de manera espontánea	0,258	>α	H0
Los grupos para jugar se hacen de manera dirigida por parte del docente	0,057	>α	H0
Existe alguna discrepancia sobre los grupos formados	0,423	>α	H0
Se ayudan mutuamente cuando se lo piden	0,423	>α	H0
Aplican las indicaciones que escuchan para seguir una regla, instrucción o consigna	0,667	>α	H0
Se alegran del logro de otros	0,423	>α	H0

*Tabla 3. Comparación entre inglés y patio de recreo*

Variable	Sig. (Bilateral)	P-valor <0≥α	Hipótesis aceptada (H0 o H1)
Se inicia el juego de manera tranquila	0,038	<α	H1
Los grupos para jugar se hacen de manera espontánea	0,184	>α	H0
Los grupos para jugar se realizan de manera dirigida por parte del docente	0,010	<α	H1
Existe alguna discrepancia sobre los grupos formados	0,020	<α	H1
Piden la palabra cuando quieren participar	0,015	<α	H1
Esperan su turno sin impacientarse	0,057	>α	H0
Prestan atención a la persona que habla	0,184	> α	H0
Saben iniciar y mantener una conversación dentro de su grupo durante el juego	0,184	>α	H0
Conversan acerca de sus intereses y deseos personales y grupales	0,423	>α	H0
Se dirigen a todos los compañeros con respeto	0,423	>α	H0
Tienen buena motivación y actitud ante las actividades y juegos que se les proponen	0,423	>α	H0
Aplican las indicaciones que escuchan para seguir una regla de juego	0,667	>α	H0
Se realizan juego de diferentes culturas	0,008	<α	H1

Respecto a los tres momentos observados en la investigación, el tipo de juego que fomenta las relaciones sociales es diferente, pues en el patio de recreo se utiliza únicamente el juego espontáneo, mientras que en las asignaturas de inglés y educación física se ha llegado a utilizar tanto el juego espontáneo como el juego dirigido.

También hay que destacar, que la mayoría de los juegos que se observaron en los tres momentos, eran cooperativos. Aunque en la asignatura de Educación Física y en el recreo, algunos de los juegos si generaban competitividad. No obstante, la mayoría de los juegos, haciendo confrontación con el marco teórico, se caracterizaban por ser cooperativos, de acción, constructivos, sociales y compartidos.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

El juego es un tema de estudio muy importante, pues ayuda al proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos, además de potenciar las relaciones sociales. Dentro del tema de la interculturalidad, nuestra sociedad está en continuo cambio. Cada vez llegan más inmigrantes a nuestro país, y los ciudadanos debemos de adaptarnos a esos cambios, pues cada persona tiene unas necesidades diferentes que cubrir, y dentro del sistema educativo, se debe de intentar cubrir esas necesidades. Por ello, el tema del juego puede llegar a ser de vital interés para los educadores, pues pueden utilizarlo como una herramienta didáctica muy eficaz.

El juego como potenciador de las relaciones interculturales se hace indispensable dentro del aula como una potente herramienta para mejorar dichas relaciones sociales. A través de éste, las relaciones entre los alumnos se hacen más amenas, llegando a la integración del alumnado inmigrante.

Por todo ello, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se puede concluir que a través del juego se fomentan las relaciones interculturales y el clima de convivencia del aula es muy bueno, aunque exista algunas diferencias y problemas que pueden ser debido al tipo de juego que se utiliza en ese momento. El juego es un tema de estudio muy importante, pues ayuda al proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos, además de potenciar las relaciones sociales.

A continuación, según los resultados extraídos de la investigación, se plantea las siguientes propuestas de mejora:

- Sería interesante que, en la formación de los docentes, se trate el juego como mediador de las relaciones interculturales, pues solo hay algunas asignaturas durante la carrera de magisterio, pero no se llega a dar la importancia que acarrea dicho tema.
- Fomentar actividades y juegos donde se haga presente las relaciones sociales a ámbito de centro, pues se podría mejorar las relaciones entre el alumnado del centro.
- Diseño de actividades donde no se fomente la competitividad.

-Organizar convivencias interculturales entre todo el alumnado del centro, donde el juego sea el principal potenciador de esas relaciones.

-Dar a conocer entre los docentes, el test sociométrico como herramienta pedagógica, pues puede ayudar a conocer las relaciones colectivas, además de servir como orientación individual de cada uno de los alumnos.

## REFERENCIAS

Aguilar, M. A. C., Díaz, J. A. E., y Díaz, C. A. E. (2018). El juego como estrategia didáctica para favorecer la inclusión educativa: una respuesta a la experimentación de la alegoría intercultural. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 2(2), 41-49.

Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (2010). *Métodos de investigación psicopedagógica*. Madrid: McGrawHill.

Bunge, M. (1979). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.

Ccahuana, C. K., y Cuarez, E. (2020). *La importancia del juego tradicional en la escuela Educación Intercultural Bilingüe*. Lima, Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.

Croll, P. (2002). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla.

Díaz-Aguado, M.J., Martínez, M. R., y Royo, P. (1995). *Instrumentos para evaluar la integración escolar*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.

Díaz-Aguado, M.J. (1999). Programas para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia. En *Escuela y Sociedad en el siglo XXI* (pp. 15-30). Cantabria: Gobierno de Cantabria.

Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Hinostroza, W. L. (2018). *Juegos tradicionales como estrategia didáctica y convivencia intercultural en estudiantes de la IEI-N 31463, Rio Negro-2016* (Trabajo Fin de Grado). Universidad Católica Los Ángeles, Chimbote, Satipo, Perú.

Leiva, J. J. (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Archidona, Málaga: Aljibe.

Neto, F. (2019). Relaciones interculturales entre inmigrantes ucranianos residentes en Portugal. *Universitas Psychologica*, 18(5), 0-0.

López, I. P., Delgado, M., y García, E. R. (2009). Efectos de un juego de rol en los conocimientos acerca de la actividad física y la salud en Educación Secundaria Effects of a role-playing game over the knowledge about physical activity and health in Secondary Education. *Revista de Educación*, 349, 481-493.

Sabiron, F. (2007.) *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Zaragoza: Mira.

Soriano, A. E. (2007). *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.

Soriano, A. E. (2009). *Vivir entre culturas: Una nueva sociedad*. Madrid: La Muralla.

Villanueva, L., Sorribes, S., e Isert, E. (1996). Estabilidad de las técnicas sociométricas en la etapa de educación infantil. *Jornades de Foment de la Investigació/Fòrum de Recerca*, 2, 1-10.

## CAPÍTULO 25

### RESPUESTA EDUCATIVA EN LAS AULAS HOSPITALARIAS: ESCUCHANDO LAS VOCES DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO

MARIA DEL CARMEN PEGALAJAR PALOMINO, MARIA VILLA CARPIO FERNÁNDEZ, Y  
MARÍA ANGELES PEÑA HITA  
*Universidad de Jaén*

#### INTRODUCCIÓN

Las aulas hospitalarias se definen como una actuación del sistema educativo para atender los problemas de escolaridad de menores que, durante un período de tiempo más o menos prolongado, dejan de asistir al centro educativo de forma regular. Se trata de garantizar que el alumnado continúe con el proceso educativo durante su período de hospitalización y mejore sus condiciones de estancia en el centro médico (Serrano y Prendes, 2014).

El hecho de estar internados en este tipo de instituciones sanitarias durante un período de tiempo prolongado ocasiona, no sólo la interrupción de su ritmo de escolarización, sino que también afecta a su desarrollo social y emocional. En palabras de Hernández y Rabadán (2013), la hospitalización supone “un paréntesis en la vida del niño” (p. 171), por lo que la atención prestada al menor en el hospital debe abarcar desde la vertiente sanitaria hasta la psicológica y la pedagógica, desde un enfoque integral.

Para Gutiez y Muñoz (2013), los objetivos de la pedagogía hospitalaria pretenden dar continuidad al currículo establecido según el nivel educativo y establecer las oportunas adaptaciones; posibilitar la integración del niño tras su período de hospitalización; contribuir a minimizar el retraso escolar del menor; potenciar la participación de otras entidades y grupos sin ánimo de lucro centrados en la atención a niños hospitalizados; permitir que el menor hospitalizado valore la dimensión real de su enfermedad; posibilitar un carácter positivo y formativo a las actividades lúdicas realizadas durante la hospitalización; proponer actividades centradas en la mejora de la dimensión psicoafectiva del menor, entre otros aspectos.

Para ello, el profesorado que desempeña su labor en aulas hospitalarias apuesta por conjugar la legislación educativa vigente y la realidad que viven los menores que pueden hacer uso de este tipo de aulas, suponiendo el afloramiento de la dimensión emocional vinculada al trabajo docente, pues implica un entorno en el que se construyen intensos vínculos afectivos no solo con los menores hospitalizados, sino

también con sus familias (Bustos y Cornejo, 2014). Ello supone el diseño y la implementación de una serie de actividades en las que participan profesionales del área sanitaria y de la educación, dando sentido al trabajo colaborativo multidisciplinar (Arrendondo, 2014).

En ese sentido, desde el aula hospitalaria se deben proporcionar las herramientas necesarias para que el alumnado se enfrente, de manera satisfactoria, tanto a los contenidos del currículum como a la enfermedad, contribuyendo a la mejora de su calidad de vida (Molina, 2017). Lizasoáin (2015) considera que la actividad pedagógica del aula hospitalaria permite cultivar la natural alegría infantil y orientar al menor en el plano personal y profesional. Dichos espacios se consideran altamente valorados por los menores, la familia, el personal de salud y los docentes, pues pretenden humanizar su experiencia de hospitalización y brindar beneficios a todos los agentes implicados (Silva, 2012); más concretamente, en el aula hospitalaria el menor puede disfrutar de experiencias de aprendizaje únicas, a la vez que favorecer la mejora de la resiliencia (Muñoz, 2016).

La tarea docente en este contexto educativo supera la mera adquisición de aprendizajes por parte del alumnado, pues tiene entre sus objetivos fundamentales ayudar a entender la enfermedad y el entorno hospitalario y ofrecer apoyo emocional y afectivo a los estudiantes y sus familias. Además, la atención prestada implica una serie de cuidados, que serán diferentes en cada estudiante. La práctica docente en este tipo de aulas se basa en los principios de responsabilidad docente, justicia e igualdad de la atención educativa. Por lo tanto, el profesorado que desempeña su labor en las aulas hospitalarias debe atender una faceta ética y moral para ofrecer una atención integral que incluya aspectos relacionados con el cuidado en estas aulas, en beneficio de los propios estudiantes, las familias y la propia sociedad (García-Fernández, 2017).

## **Objetivos**

Dicha investigación ha sido financiada por el Instituto de Estudios Giennenses de la Diputación provincial de Jaén (año 2018). Pretende analizar las percepciones del profesorado y el alumnado hacia la respuesta educativa de las aulas hospitalarias de la provincia de Jaén. Además, y de modo más concreto, trata de responder a las siguientes finalidades:

- Examinar las valoraciones del profesorado hacia la respuesta educativa ofrecida a los menores que acuden a las aulas hospitalarias adscritas a los centros sanitarios dependientes del Servicio Andaluz de Salud de la provincia de Jaén.

- Analizar las percepciones del alumnado sobre la atención educativa recibida en las aulas hospitalarias de la provincia de Jaén.

-Valorar las necesidades socio-educativas detectadas en el profesorado y el alumnado sobre la respuesta educativa en las aulas hospitalarias de la provincia de Jaén.

### **Hipótesis**

Tomando como referencia dichas finalidades, se plantean las siguientes hipótesis de la investigación:

-El profesorado se muestra plenamente convencido de la adecuada respuesta educativa prestada a los menores que acuden a las aulas hospitalarias de la provincia de Jaén.

-Las percepciones del alumnado hacia la respuesta educativa recibida en las aulas hospitalarias de la provincia de Jaén son satisfactorias, mejorando su calidad de vida.

### **MÉTODO**

Se ha planteado una investigación no experimental de tipo descriptivo, que hace uso de la encuesta como principal técnica de recogida de datos.

### **Participantes**

Esta investigación trata de obtener datos de la realidad de las aulas hospitalarias de la provincia de Jaén desde una doble perspectiva: por un lado, el profesorado responsable de estos espacios educativos y, por otro, el alumnado que asiste a tales aulas y se encuentra escolarizado en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Al tratarse de una investigación contextualizada en la provincia de Jaén y, siendo limitado el número de aulas hospitalarias, la muestra se identifica con la población. Más concretamente, en la provincia de Jaén existen cinco aulas hospitalarias situadas en las localidades de Jaén, Úbeda, Linares y Andújar. En cuanto al profesorado, la muestra se compone de 5 profesoras (coincidiendo con el total de la población) una por cada una de las aulas hospitalarias de la provincia de Jaén. La edad media de las profesoras es de 51,6 años, con una experiencia media de 19,2 años en el ámbito educativo. El tiempo medio de antigüedad en las aulas hospitalarias es de 6,6 años, acreditando especialidades para el puesto desempeñado como maestras de Educación Primaria y, en algunos casos, Lengua Extranjera, Pedagogía y/o Pedagogía Terapéutica. Además, las docentes encuestadas manifiestan prestar atención educativa a alumnado de las etapas de Educación Infantil y Primaria fundamentalmente (60% y 40% respectivamente). Por su parte, la muestra del alumnado hospitalizado es de 28 pacientes, de los cuales el 46,6% son chicos y el 53,6 % chicas. De la muestra total, el 42,9 % se encuentran hospitalizados en el Hospital Alto Guadalquivir de Andújar, el 25% en el Hospital Neurotraumatológico de Jaén, el 21,5% en el Ciudad de Jaén, el 7,1% en el Hospital

San Agustín de Linares y el 3,6% en el Hospital San Juan de la Cruz de Úbeda. La edad media de los pacientes es de 10,3 años. La etapa educativa en la que están escolarizados es la siguiente: el 42,9% en Educación Secundaria Obligatoria, el 39,3% en Educación Primaria y el 17,9 % en Educación Infantil. En cuanto a la asistencia al aula hospitalaria, el 82,1% de la muestra lo hacen acompañados de su madre, el 10,7% solos y el 7,1% con el padre. Además, el 17,85% afirman que acuden al aula en compañía del padre y la madre conjuntamente. La asistencia al aula la hacen principalmente en horario de mañana en el 92,6% de la muestra, frente al 7,4 % que lo hacen tanto por la mañana como por la tarde.

### **Instrumento de recogida de datos**

Para la recogida de datos del profesorado, se utiliza el “Cuestionario sobre percepciones hacia la respuesta educativa al alumnado en las aulas hospitalaria: docentes” elaborado “ad hoc”. Se trata de un instrumento que se divide en dos partes; la primera está compuesta por 9 ítems donde se recoge información sobre las características sociodemográficas del profesorado de las aulas hospitalarias (sexo, edad, hospital donde se encuentra, experiencia docente, experiencia en el aula hospitalaria, especialidad docente en el puesto desempeñado, atención educativa prestada en el aula y si el menor hospitalizado mantiene contacto con el tutor/a y/o grupo - clase del centro de referencia). La segunda parte consta de 15 ítems en los que el docente debe señalar el grado de acuerdo acerca de la respuesta educativa prestada al alumnado que asiste a las aulas hospitalarias, teniendo en cuenta 6 opciones de respuesta (que oscilan entre 1= totalmente en desacuerdo y 6=totalmente de acuerdo). Por su parte, y para el alumnado, se utiliza el “Cuestionario sobre percepciones hacia la respuesta educativa al alumnado en las aulas hospitalaria: pacientes” elaborado “ad hoc”. Este instrumento es cumplimentado por el paciente y, en caso necesario, ayudado por el personal educativo del aula hospitalaria. Se estructura en dos partes; la primera de ellas compuesta por 8 ítems donde el menor informa de cuestiones sociodemográficas generales (sexo, hospital donde se encuentra, edad, etapa educativa y curso, familiar o persona que lo acompaña al aula hospitalaria, horario de asistencia al aula hospitalaria y si ha recibido las visitas de su tutor/a y/o amigos/as). La segunda parte consta de 8 ítems en los que el paciente debe señalar el grado de acuerdo sobre la respuesta educativa que recibe en las aulas hospitalarias, teniendo en cuenta 6 opciones de respuesta representadas por emoticonos.



### **Procedimiento**

Una vez obtenido el visto bueno de los responsables de cada una de las aulas hospitalarias y el Comité de Ética de Investigación de la provincia de Jaén, el equipo investigador ha fijado un calendario para acceder a la muestra. Además, se ha contactado con la coordinadora del Equipo de Orientación Educativa adscrita al área de Compensación Educativa de la Delegación Territorial de Jaén, quien ha mostrado su interés y colaboración para organizar un primer encuentro entre las responsables de las distintas aulas hospitalarias y los miembros del equipo investigador. Finalizado dicho encuentro, se ha trazado un plan de seguimiento para acceder y favorecer la participación en el estudio de la totalidad de la población y, de este modo, evitar posibles pérdidas de muestra. La recogida de los datos se ha llevado a cabo durante el período de septiembre-octubre 2019, habiéndose facilitado a cada hospital los cuestionarios para cada uno de los sectores objeto de la investigación. Previo a la cumplimentación del cuestionario, cada participante ha firmado el consentimiento informado, en el cual se le da a conocer el objetivo de la investigación, asegurando en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los datos recogidos. Además, los sujetos tienen plena libertad para decidir voluntariamente si participan o no en el estudio y contar con información oportuna y fiable acerca de lo que implica su participación, lo que se espera de ellos y pueden esperar del investigador y de los resultados de la investigación en la que han decidido colaborar. La recogida de datos se ha llevado a cabo de manera individual, siendo el cuestionario cumplimentado por cada participante en el aula del hospital. Para el alumnado de corta edad o que presenta necesidades educativas, y en caso de considerarlo necesario, la cumplimentación del cuestionario se ha llevado a cabo con la ayuda de las profesoras responsables de las aulas hospitalarias. Además, han sido las profesoras las que han buscado el momento óptimo para la cumplimentación del cuestionario por parte de cada uno de los participantes. Durante este tiempo, el equipo investigador ha contactado en numerosas ocasiones con el profesorado responsable de las aulas hospitalarias para informarle acerca del procedimiento y responder, de este modo, posibles dudas y/o consultas a los participantes de la investigación.

### **Análisis de datos**

El análisis de los datos recogidos se ha realizado mediante el paquete informático SPSS (versión 24), al considerarlo un recurso idóneo para este trabajo. En concreto, se ha realizado un análisis descriptivo a partir de las puntuaciones medias y desviaciones típicas para cada uno de los ítems de los distintos cuestionarios.

## RESULTADOS

### Percepciones del profesorado sobre la respuesta educativa en las aulas hospitalarias

Centrados en las potencialidades de las aulas hospitalarias para la respuesta educativa a la población infantil hospitalizada (tabla 1), cabe destacar el alto grado de acuerdo de los docentes al considerarlas un recurso para mantener y mejorar las relaciones sociales del menor, estimular su asistencia y participación en las actividades educativas propuestas, ofrecer asesoramiento a las familias, promover el desarrollo de actividades lúdicas, mejorar la autoestima y confianza del alumnado hospitalizado y evitar el desfase curricular que pueden sufrir a causa de su estancia en el hospital. Del mismo modo, también muestran su acuerdo al considerar que las aulas hospitalarias permiten incentivar la participación en la educación de los menores de otras instituciones sin ánimo de lucro, ayudan a mejorar su calidad de vida, facilitan el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y su posterior evaluación, favorecen el desarrollo de hábitos de autonomía para la realización de las tareas escolares, así como la mejora de la coordinación entre el aula hospitalaria y el centro de referencia al que pertenece el menor hospitalizado.

*Tabla 1. Análisis descriptivo del ítem 1*

1. La atención educativa en las aulas hospitalarias permite:	<i>M</i>	<i>SD</i>
Mantener las relaciones sociales del menor	6,00	,000
Estimular la asistencia y participación en actividades educativas	6,00	,000
Ofrecer apoyo y asesoramiento a las familias	5,80	,447
Promover actividades de ocio, de carácter lúdico y/o recreativo	5,60	,548
Favorecer la autoestima y confianza del alumnado hospitalizado	5,60	,548
Evitar el desfase escolar generado por la hospitalización	5,60	,548
Asegurar la continuidad del proceso educativo	5,60	,548
Incentivar la participación de otras instituciones públicas y/o privadas sin ánimo de lucro	5,40	,894
Mejorar la calidad de vida del menor	5,40	,894
Facilitar el seguimiento y la evaluación del alumnado	5,20	,837
Desarrollar hábitos de autonomía y solvencia en las tareas escolares	5,20	,837
Mejorar la coordinación con el centro con el que está escolarizado	5,00	1,000

La tabla 2 revela cómo todos los docentes establecen contactos con la familia del menor hospitalizado para informarles acerca de su existencia y funcionamiento de este servicio. También, de manera altamente positiva, los docentes valoran la importancia de mantener contactos con los servicios sanitarios que prestan atención al menor para su adecuada escolarización.

En cuanto a los aspectos organizativos, el profesorado manifiesta la necesidad de adaptar el horario de funcionamiento de las aulas hospitalarias en pro de una mejor atención educativa, así como el desarrollo de su actividad profesional en otras

dependencias del hospital, facilitando la respuesta educativa al alumnado que se encuentra impedido para asistir al aula del hospital.

Finalmente, cabe destacar el acuerdo entre los docentes respecto a la ubicación física y la dotación de recursos materiales, que consideran suficientes para ofrecer una respuesta educativa de calidad en el aula hospitalaria. Sin embargo, exponen su disconformidad y reclaman la presencia de mayores medios humanos (profesorado, logopeda, monitores escolares, etc.) para responder a las necesidades educativas del alumnado hospitalizado.

*Tabla 2. Análisis descriptivo de los ítems 2-8*

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Establezco contactos con la familia del menor hospitalizado para informarle de la existencia y funcionamiento del aula hospitalaria	6,00	,000
La coordinación con los servicios sanitarios es fundamental para la adecuada escolarización del paciente en el aula hospitalaria	5,80	,447
Es necesario ajustar el horario de atención educativa al menor hospitalizado	5,80	,447
Presto la ayuda necesaria para realizar actividades educativas en otras dependencias del hospital, en caso de que el alumnado no pueda desplazarse al aula	5,60	,894
La ubicación física del aula hospitalaria es adecuada	4,60	,548
El aula hospitalaria dispone de materiales de apoyo, didácticos y programas adaptados al nivel educativo del alumnado	4,40	1,140
El aula hospitalaria dispone de suficientes medios humanos adaptados al nivel educativo del alumnado	1,00	,000

En cuanto a las actividades propuestas al alumnado desde el aula hospitalaria (Tabla 3), los docentes participantes en la investigación afirman plantear tareas para favorecer la comunicación, así como otras de carácter lúdico, actividades curriculares y de acogida e integración entre los estudiantes. No obstante, y a pesar de obtener resultados favorables, las actividades de seguimiento y de coordinación con el centro de referencia y las de coordinación y participación familiar son las que obtienen valores más bajos.

*Tabla 3. Análisis descriptivo del ítem 9*

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Desde el aula hospitalaria se llevan a cabo actividades:		
Para favorecer la comunicación e intercambio de información	6,00	,000
Lúdico-recreativas	6,00	,000
De carácter curricular	6,00	,000
De acogida e integración	6,00	,000
De seguimiento y coordinación con el centro de referencia	5,80	,447
De coordinación y participación familiar	5,60	,548

Respecto a los principios metodológicos en que debe basarse la actividad del docente en las aulas hospitalarias (Tabla 4), los datos recogidos arrojan resultados muy favorables hacia la individualización de la enseñanza, el desarrollo de un proceso de aprendizaje basado en la motivación y la creatividad, el aprendizaje globalizado y de carácter interdisciplinar, la participación y la colaboración entre todos los agentes implicados en el proceso educativo, así como la flexibilización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

*Tabla 4. Análisis descriptivo del ítem 10*

Los procedimientos metodológicos en el aula hospitalaria tienen en cuenta los siguientes criterios:	<i>M</i>	<i>SD</i>
Individualización del proceso de enseñanza	6,00	,000
Aprendizaje motivador y creativo	6,00	,000
Globalización e interdisciplinariedad	6,00	,000
Participación y colaboración	6,00	,000
Flexibilización del proceso de enseñanza-aprendizaje	6,00	,000

Al plantear al profesorado cuestiones relacionadas con la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje para el alumnado que acude a las aulas hospitalarias (Tabla 5), los docentes de la provincia de Jaén muestran su satisfacción hacia la valoración inicial realizada al menor tras su ingreso en el hospital, así como el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje durante su estancia. Sin embargo, se muestran algo menos convencidos al utilizar el informe de evaluación propuesto por el tutor del centro de referencia del menor, así como la evaluación continua realizada al alumnado durante su proceso de aprendizaje en el aula.

*Tabla 5. Análisis descriptivo del ítem 11*

La evaluación del alumnado hospitalizado tiene en cuenta:	<i>M</i>	<i>SD</i>
La valoración inicial del menor tras el ingreso en el hospital	5,75	,500
El seguimiento pormenorizado del proceso de E-A del menor	5,75	,500
El informe de evaluación elaborado por el aula de referencia del menor	5,50	1,000
La evolución del proceso de aprendizaje del menor	5,25	,957

Finalmente, destaca el acuerdo del profesorado al referirse a su participación en actividades de formación continua que redunden en la mejora de la atención educativa prestada a los menores hospitalizados. No obstante, coinciden en afirmar que no han recibido formación suficiente sobre las aulas hospitalarias a lo largo de su formación universitaria (Tabla 6).

*Tabla 6. Análisis descriptivo de los ítems 12 y 13*

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Participo en actividades formativas para mejorar la atención educativa en las aulas hospitalarias	5,80	,447
En mis estudios universitarios, he recibido formación sobre la atención educativa en las aulas hospitalarias	1,00	,000

### **Percepciones del alumnado sobre la respuesta educativa en las aulas hospitalarias**

El análisis de las percepciones de los menores hospitalizados confirma su alto grado de satisfacción hacia la respuesta educativa prestada desde el aula hospitalaria. No obstante, los pacientes manifiestan su interés y proponen la realización de juegos y actividades divertidas en el aula, de forma que se llevan a cabo otras actividades y no se limitan únicamente a la realización de sus tareas escolares (Tabla 7).

*Tabla 7. Análisis descriptivo de los ítems 1, 2 y 3*

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Me gusta el aula del hospital	5,46	,7926
Me gustaría que se hicieran más juegos o actividades divertidas en el aula hospitalaria	4,78	1,39
Realizo mis tareas escolares en el aula hospitalaria	4,39	2,11

En cuanto a la finalidad del aula hospitalaria, son diversos los aspectos señalados por los encuestados en relación a la utilidad de la misma, estableciendo por orden de preferencia: la adquisición de nuevos conocimientos, la mejora de la autoestima, la ocupación del tiempo durante el periodo de hospitalización, la realización de actividades divertidas o aquellas otras que le permitan al menor olvidarse de la enfermedad que sufre. No obstante, se muestran menos convencidos de la posibilidad de utilizar el aula hospitalaria para hacer nuevas amistades (Tabla 8).

*Tabla 8. Análisis descriptivo del ítem 4*

	<i>M</i>	<i>SD</i>
El aula del hospital me ha servido para:		
Aprender cosas nuevas	5,21	1,25
Sentirme mejor	5,07	1,60
Ocupar mi tiempo mientras estoy ingresado	5,03	1,77
Realizar actividades divertidas	4,78	1,89
Olvidarme de mi enfermedad	4,60	2,14
Hacer nuevos amigos	3,32	2,14

Finalmente, cabe destacar el alto grado de acuerdo entre los encuestados al considerar la ayuda recibida por el docente del aula hospitalaria para la realización de las tareas escolares, lo que les permite sentirse bien. Además, valoran de forma positiva la existencia de recursos materiales en el aula para la realización de juegos divertidos con los que poder adquirir nuevos conocimientos (Tabla 9).

*Tabla 9. Análisis descriptivo de los ítems 5, 6, 7 y 8*

	<i>M</i>	<i>SD</i>
El maestro/a me ayuda si tengo dudas sobre las actividades escolares	5,70	,72
En el aula hay materiales para realizar juegos divertidos	5,39	,99
Cuando voy al aula del hospital me siento relajado/a y cómodo/a	5,32	1,12
En el aula utilizamos distintos materiales para aprender	5,32	1,15

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Las aulas hospitalarias implican un tipo de servicio educativo, ofertado desde los diferentes centros sanitarios adscritos a la red de hospitales del Servicio Andaluz de Salud en la provincia de Jaén, que permite que el alumnado continúe su proceso de aprendizaje durante la hospitalización (Serrano y Prendes, 2014), incluyendo actuaciones que abordan el ámbito sanitario, así como el desarrollo psicopedagógico del menor mediante un enfoque integral (Hernández y Rabadán, 2013).

En este contexto, resulta de interés conocer las percepciones del profesorado implicado. Su actividad profesional permite establecer determinados vínculos afectivos con los menores hospitalizados, así como con sus familias (Bustos y Cornejo, 2014). Los resultados ponen de manifiesto las percepciones favorables del profesorado de las aulas hospitalarias de la provincia de Jaén hacia la respuesta educativa que se presta a los menores hospitalizados desde este servicio. El proceso educativo del estudiante tiene continuidad, aunque en determinados momentos no pueda asistir al aula ordinaria por problemas médicos o de salud. La atención prestada les permite continuar realizando actividades de carácter educativo que les ayuden a no perder el ritmo de aprendizaje, asegurando la continuidad del proceso educativo, tal y como establecen Gutiez y Muñoz (2013).

También tiene interés analizar la valoración del estudiante implicado en las aulas hospitalarias, debiendo enfrentarse tanto a los contenidos curriculares propios de la etapa educativa en la que se encuentra, como a su enfermedad (Muñoz, 2016). Los resultados demuestran cómo el alumnado que acude a las aulas hospitalarias muestra una alta satisfacción con el servicio prestado, pues le permite recibir ayuda del docente para la realización de las tareas escolares, a la par que le sirve para desarrollar otro tipo de actividades lúdicas y de ocio, aprender cosas nuevas y ocupar parte del tiempo que dura el ingreso hospitalario. No obstante, el alumnado demanda la realización de actividades que pudiesen ser más divertidas. Por el contrario, no considera que su paso por las aulas hospitalarias le sirva para hacer nuevas amistades, aspecto que considera importante y, consecuentemente, debería ser potenciado.

La hospitalización de los menores supone alteraciones en su ritmo de vida, ya que estos abandonan su entorno habitual y se introducen en otro totalmente diferente. Los últimos estudios en este ámbito (Gutiez y Muñoz, 2013; Lizasoán, 2015; Silva, 2012) apuntan a varios aspectos con la finalidad de intentar disminuir algunos efectos

negativos de dicha hospitalización. Uno de ellos es el derecho de estos menores a continuar con su formación académica mientras dure su estancia en el centro sanitario.

En definitiva, las aulas hospitalarias se convierten en un servicio esencial para los menores hospitalizados y sus familias. La atención educativa al alumnado hospitalizado debe engranar el desarrollo y crecimiento personal de estos menores con la capacidad para autogestionar su enfermedad. Por lo tanto, la educación en este contexto tiene características radicalmente diferentes a las situaciones educativas que se pueden producir con el alumnado de centros educativos ordinarios.

Como posibles limitaciones de la investigación, cabe destacar cómo la contextualización del estudio para la provincia de Jaén impide generalizar los resultados para otras muestras. Por otra parte, y dado que el colectivo objeto de estudio de esta investigación incluye a menores hospitalizados, el acceso a la muestra resulta complicado. Tanto los menores como sus familiares se encuentran en circunstancias no exentas de dificultades a causa de la situación de enfermedad que sufren. Dado que esta investigación ha sido financiada por un organismo público, se ha limitado su tiempo de ejecución así como las fechas previstas para la recogida de datos, viéndose reducido considerablemente el número de participantes en el estudio. Desde la perspectiva del procedimiento de recogida de información, el uso únicamente de cuestionarios puede provocar problemas de deseabilidad social y sinceridad entre los encuestados. Por ello, se plantea que en futuros trabajos se puedan triangular los datos, incorporando a dichos cuestionarios otros instrumentos de recogida de información (grupos de discusión, entrevistas en profundidad, etc.).

## REFERENCIAS

- Arrendondo, T. (2014). *La pedagogía hospitalaria en Chile*. Santiago, Chile: Mineduc.
- Bustos, C., y Cornejo, R. (2014). Sentidos del trabajo en docentes de aulas hospitalarias: Las emociones y el presente como pilares del proceso de trabajo. *Psicoperspectivas*, 13(2), 186-197.
- García-Fernández, A. (2017) Fundamentos éticos para la práctica docente en el ámbito hospitalario. *Dilema*, (23), 159-174.
- Gutiez, P., y Muñoz, V. (2013). Estrategias de intervención didáctica en el contexto de aulas hospitalarias. En C. Sánchez-Romero (Coord.), *Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos* (pp. 125-154). Madrid: UNED.
- Hernández, E., y Rabadán, J. A. (2013). La hospitalización: un paréntesis en la vida del niño. Atención educativa en población infantil hospitalizada. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 52(1), 167-181.
- Lizasoáin, O. (2015). Pedagogía hospitalaria: un contexto “Fuera de contexto”. En I Congreso Internacional de Pedagogía Hospitalaria, 19 y 20 de febrero, Colombia.
- Molina, M. (2017). *¿Qué es la pedagogía hospitalaria?*. Barcelona: Facultad de Educación/Universidad de Barcelona.

Muñoz, V. (2016). La resiliencia: una intervención educativa en pedagogía hospitalaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(1), 79-89.

Serrano, J. L., y Prendes, M. P. (2014). TIC para la mejora educativa en aulas hospitalarias. *Píxel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 45, 23-36.

Silva, G. (2012). *Las vivencias de los niños hospitalizados desde sus dibujos y testimonios*. Lima, Perú: Fundación Telefónica.



## CAPÍTULO 26

### DETECCIÓN DE LAS NECESIDADES EN MENORES CON CARDIOPATÍAS CONGÉNITAS: RECURSOS Y PAUTAS PARA LA INTERVENCIÓN EN EL HOGAR

ROSARIO MENDOZA CARRETERO Y BELEN SÁENZ-RICO DE SANTIAGO  
*Universidad Complutense de Madrid*

#### INTRODUCCIÓN

Las cardiopatías congénitas (CC) son defectos estructurales del corazón que están presentes en el feto y/o en el recién nacido. Se pueden diagnosticar prenatalmente a través de una ecocardiografía fetal, tras haberse realizado una ecografía convencional y presentar sospecha en su estructura, función o ritmo cardíaco (Medrano, 2006, pp.39) y se clasifican en tres niveles, teniendo presente la gravedad de las mismas: (1) cardiopatías muy graves (p.e.: Ventrículo Izquierdo Hipoplásico), (2) cardiopatías graves (p.e.: Atresia Pulmonar, Canal Aurículo Ventricular, Transposición de Grandes Arterias, etc.) y (3) cardiopatías leves (p.e.: Comunicación Interventricular, Comunicación Interauricular, Estenosis Pulmonar, etc.) (Pérez-Lescure, Mosquera, Latasa, y Crespo, 2018).

Esta patología crónica presenta una tasa de incidencia (TI) de 8 por cada 1.000 nacidos vivos (Pérez-Lescure et al., 2018), siendo una de las principales causas de mortalidad infantil en España (Salamanca-Zarzuela, Luego, Martín, y Malfaz, 2018). Son predominantes en el género masculino especialmente en aquellas cardiopatías con obstrucción en la zona de salida de la sangre del ventrículo izquierdo, aunque el ductus y la comunicación interauricular son más frecuentes en el sexo femenino (García, 2006, pp. 71).

Actualmente, se desconoce con exactitud su etiología, aunque se cree que en su aparición están implicadas las alteraciones genéticas (Villagrà, 2019), aunque se consideran poco hereditarias (5-8%) y la mayoría de las veces se carece de un responsable claro (García, 2006, p. 73).

Estas patologías crónicas pueden corregirse o paliarse a través de distintas técnicas de intervención quirúrgica: (1) procedimientos mínimamente invasivos, que permiten que el corazón y el pulmón sigan funcionando durante la intervención quirúrgica. Este procedimiento se realiza a través de la toracotomía (Galleti, Ramón, y Villagrà, 2006) y esternotomías parciales (Santana, Larrauri, Escolar, Brenes, y Lamelas, 2014), acompañándose de una reducción de las estancias hospitalarias (Asociación Española de Enfermería en Cardiología [AEEC], 2019) y de menos

complicaciones (Mayo Clinic, 2019); (2) cateterismos cardíacos, que son procedimientos invasivos que sirven para valorar y analizar la anatomía del corazón, las arterias coronarias, observar la conectividad existente entre el corazón y los vasos sanguíneos, identificar válvulas alteradas (Fundación Española del Corazón, 2019), tratar anomalías congénitas y frecuencias cardíacas irregulares como las arritmias, apertura de válvulas cardíacas estrechas para repararlas. Para ello, es necesario introducir un catéter dentro de un vaso sanguíneo (KidsHealth, 2019) y hacerlo llegar hasta el corazón; y (3) cirugía mediante circulación extracorpórea (CEC).

La totalidad de la cohorte de este estudio ha sido intervenida mediante CEC, que a su vez es conocida como cirugía a corazón abierto, es y ha sido una de las técnicas más utilizadas a temprana edad para corregir o paliar los defectos cardíacos presentes en los menores con CC. Esta técnica se puede realizar con pinzamiento aórtico (clampaje) y paro cardíaco selectivo para trabajar sin movimiento (Abad, Castaño-Ruiz, Clavo, y Urso, 2018). La CEC cuenta con una máquina de derivación cardiopulmonar, la cual asume las acciones del corazón durante varias horas. De esta forma, el corazón se mantiene inmóvil durante la operación y así se puede operar a corazón abierto.

Los avances en la precisión diagnóstica, en las técnicas quirúrgicas, en el manejo intraoperatorio y postoperatorio (Hueckel, 2019) han conducido a obtener mejores resultados, reduciendo la tasa de mortalidad en aquellas personas que presentan esta patología crónica y ampliando la preocupación por su calidad de vida, especialmente en aquellos cuya CEC se prolonga en el tiempo. Gracias a esto, se empezó a investigar sobre el neurodesarrollo de los menores con CC, pues este tipo de operación parece interferir en el desarrollo infantil, teniendo repercusiones posteriores en el ámbito educativo.

## **Objetivos**

El objetivo principal de este estudio es identificar precozmente las necesidades presentes en el neurodesarrollo de los menores con CC, a fin de dotar de recursos y pautas a sus progenitores para la intervención en el hogar, ya que se considera que muchos de los participantes del estudio no asisten a escuelas infantiles (hipótesis 1) ni participan en programas de atención temprana (AT) (hipótesis 2) y que esto puede repercutirles en su neurodesarrollo (hipótesis 3).

## **METODOLOGÍA**

Este estudio, de carácter cuantitativo, transversal y multicéntrico, cuenta con un muestreo no probabilístico por conveniencia N=139. Se incluyeron a aquellos participantes con CC, con un nacimiento a término y que habían sido intervenidos mediante CEC antes del primer año de vida. Se excluyeron aquellos participantes diagnosticados de cardiopatías congénitas, que presentaban anomalías cromosómicas

y síndromes asociados, aquellos que tenían una edad superior a los 42 meses y que habían sido intervenidos a través de otras técnicas quirúrgicas, como los procedimientos mínimamente invasivos y los cateterismos.

Todos los participantes de este estudio fueron valorados individualmente a través de la Escala de Desarrollo Infantil Bayley-III. Esta escala se utiliza para evaluar el desarrollo de bebés e infantes, situados en un rango de edad de 0 meses, 15 días hasta los 42 meses, 15 días; y está compuesta por tres dominios: cognitivo, motor y comunicativo-lingüístico (Mendoza y Sáenz-Rico, 2020).

El dominio cognitivo evalúa el desarrollo sensoriomotor, la exploración y la manipulación, la relación entre objetos, la formación de conceptos, la memoria y otros aspectos del procesamiento cognitivo (Bayley, 2015); el dominio del lenguaje está compuesto por comunicación receptiva y expresiva. La primera evalúa las conductas preverbales, el desarrollo del vocabulario, la identificación de objetos y dibujos a los que se refiere el infante, el vocabulario relacionado con el desarrollo morfológico...La segunda evalúa la comunicación preverbal, los balbuceos, las gesticulaciones, la referencia conjunta y los turnos, el desarrollo del vocabulario, el desarrollo morfosintáctico como la formación de frases de dos o más palabras, el plural o los tiempos verbales (Bayley, 2015); y el dominio motor valora habilidades asociadas con la prensión, la integración perceptivo-motora, la planificación y la velocidad motora, así como el posicionamiento estático, el movimiento dinámico, incluyendo la locomoción y la coordinación, así como el equilibrio y la planificación motora (Bayley, 2015).

Esta escala se usa tanto para fines clínicos como de investigación, influyendo en el diagnóstico y en la toma de decisiones para la inclusión en programas de AT (Krogh y Væver, 2019) individualizados, a fin de atenuar las (co)morbilidades que puedan emerger en edades posteriores.

La muestra de esta investigación se compone de 139 participantes, con una edad media de 24,7 meses (rango: 9 a 41 meses de edad) en el momento de la valoración, predominante en género masculino (58%). Los participantes fueron reclutados por dos hospitales (N=135) y por una fundación (N=24), centros referentes en este ámbito dentro de la Comunidad de Madrid, en un lapso temporal de cuatro años.

El procedimiento que se siguió para la recogida de la muestra no paramétrica fue similar en las tres entidades, aunque los centros hospitalarios necesitaban contar con la aprobación del Comité Científico de Investigación para poder incluir a sus pacientes en este estudio.

Se contactaba con los responsables legales de los infantes para explicarles en qué consistía el estudio y la finalidad del mismo. Tras su aceptación, se les citaba. Antes de iniciar la exploración, estos debían leer y cumplimentar el consentimiento informado. Después, se iniciaba la valoración con el infante; los responsables legales del infante

permanecían, en todo momento, en la misma sala en la que se encontraba el menor, mientras cumplimentaban la escala adaptativa, la cual está incluida en la versión inglesa de la Escala de Desarrollo Infantil Bayley-III (Bayley, 2006). Esta escala arroja información sobre qué actividades realiza el infante, cómo se desarrolla y cómo se desenvuelve dentro de su zona de confort (hogar, escuela infantil).

A su vez, los padres y/o los tutores legales entregaban una copia del primer informe médico de neonatología del que se recogían algunos datos antropométricos, como el peso, la talla, el perímetro cefálico, etc., y algunos biomédicos, como el tipo de CC, la duración de la CEC, el clampaje, etc. Asimismo, se recogía información sobre si asistían o no a escuela infantil, si participaban o no en programas de AT y se identificaba al cuidador principal del menor con esta patología crónica.

Al concluir la valoración, se solventaban dudas y, transcurrido un lapso temporal breve, se les enviaba un informe psicopedagógico, en el que se presentaban las puntuaciones alcanzadas por sus hijos e hijas en los tres dominios del desarrollo, las orientaciones psicopedagógicas pertinentes con base al neurodesarrollo del infante y, en caso de necesidad, se les derivaba a los servicios de atención a la infancia.

Tras recopilar las variables biomédicas, antropométricas y las del neurodesarrollo, se realizó un análisis descriptivo de la cohorte a través del paquete informático Microsoft Excel, para obtener una representación precisa de las puntuaciones alcanzadas por los infantes en las distintas áreas del desarrollo. Junto a esto, se analizó la asistencia o no en centros escolares, así como la participación o no en programas de AT. Seguidamente, se procedió a realizar un análisis de correlación entre las distintas áreas del neurodesarrollo a través del Software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

## RESULTADOS

Como se indicó en el apartado anterior, en primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de las áreas del neurodesarrollo (cognitiva, lenguaje y motora) del total de la cohorte (N=139). Para establecer los niveles de desarrollo, con base a las puntuaciones compuestas alcanzadas por los participantes, se ha utilizado la clasificación cualitativa de la Escala de Desarrollo Infantil Bayley-III (véase tabla 1).

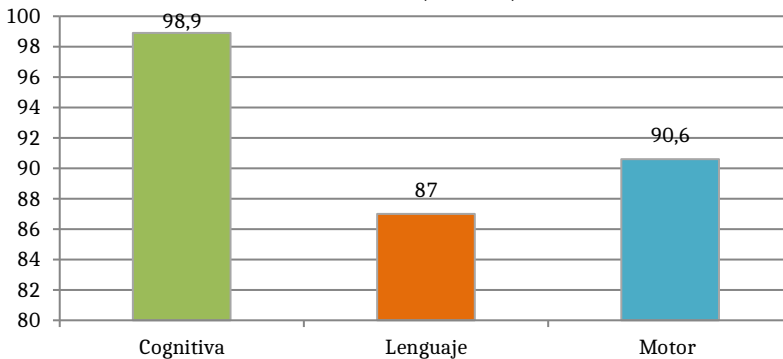
*Tabla 1.* Clasificación cualitativa de la Escala de Desarrollo Infantil Bayley-III

Puntuaciones compuestas	Clasificación cualitativa
130 y superior	Muy superior
120-129	Superior
110-119	Medio-alto
90-109	Medio
80-89	Medio-bajo
70-79	Límite
69 e inferior	Muy bajo

Fuente: Bayley (2015).

Los resultados alcanzados muestran un desarrollo normal (rango: 90-109) en el área cognitiva ((X) 98,9; DE 13,4) y a nivel motor ((X) 90,6; DE 16,5), así como un desarrollo normal-lento (rango 80-89) en el lenguaje ((X) 87; DE 11,9), especialmente en la subárea expresiva (véase figura 1). Seguidamente se utilizó el Coeficiente de correlación de Pearson, a través del Software SPSS a fin de conocer si las tres áreas del neurodesarrollo estaban relacionadas entre sí.

*Figura 1.* Distribución de las puntuaciones medias alcanzadas en las áreas del desarrollo (N=139)



En este caso se evidenció que los dominios del desarrollo estaban correlacionados significativamente ( $p=.00 \leq \alpha .05$ ) a un nivel de 0.01 (véase tabla 2).

*Tabla 2.* Correlaciones entre las áreas del desarrollo (cognitivo, lenguaje y motor)

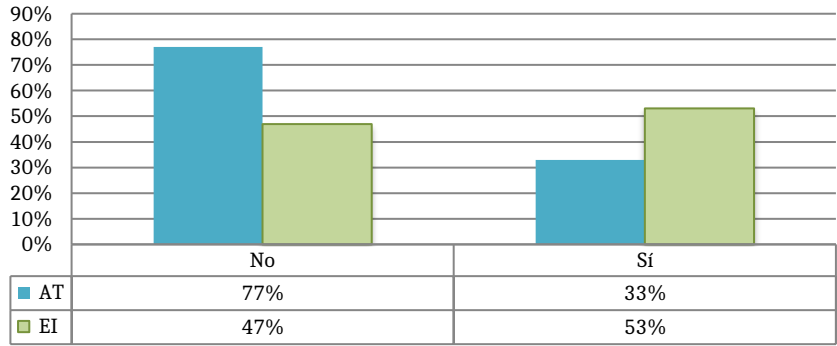
		Cognitivo	Lenguaje	Motor
Cognitivo	Correlación de Pearson	1	,719**	,559**
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	139	139	139
Lenguaje	Correlación de Pearson	,719**	1	,559**
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	139	139	139
Motor	Correlación de Pearson	,559**	,559**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	139	139	139

Nota: \*\*La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). Fuente: elaboración propia

Tras esto, se procedió a analizar descriptivamente las variables vinculadas al entorno académico, así como la participación o no en programas de AT (Figura 2). El 47% de la muestra total estos infantes no asisten a escuelas infantiles, permaneciendo al cuidado de sus progenitores y muchos de ellos (77%) no participan en programas de atención temprana porque la Comunidad de Madrid no los cataloga como población de riesgo para su inclusión en estos programas. Después, teniendo presente las lentificaciones existentes en el dominio del lenguaje, así como los pocos infantes que participan en programas de AT y el gran número de discentes que no están

escolarizados, se procedió a utilizar el Coeficiente de correlación de Pearson, a través del Software SPSS a fin de conocer si había relación entre las áreas del neurodesarrollo, la inclusión en programas de AT y en la escolarización (véase tabla 3). Los resultados muestran que a nivel cognitivo existe correlación con la participación en programas de AT (nivel 0.05) y con la asistencia en EI (nivel 0.01); a nivel motor se evidencia correlación en los programas de AT (nivel 0.01), pero no en la escolarización, pero en el área del lenguaje parece no existir relación ni con la participación en programas de AT ni con la escolarización. Sin embargo, esta área está estrechamente relacionada tanto con la cognitiva como con la motora y es en la que los infantes muestran un desarrollo inferior.

Figura 2. Distribución de infantes que asisten o no a Atención Temprana (AT) y/o Escuela Infantil (EI)



Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Correlaciones entre las áreas del neurodesarrollo, la participación en programas de AT y la escolarización









		Cognitivo	Lenguaje	Motor	AT	Escolarización
Cognitivo	Correlación de Pearson	1	,719**	,559**	-,211*	,249**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,018	,005
	N	139	139	139	125	125
Lenguaje	Correlación de Pearson	,719**	1	,559**	-,168	,092
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,061	,308
	N	139	139	139	125	125
Motor	Correlación de Pearson	,559**	,559**	1	-,244**	,172
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,006	,055
	N	139	139	139	125	125
AT	Correlación de Pearson	-,211*	-,168	-,244**	1	-,029
	Sig. (bilateral)	,018	,061	,006		,747
	N	125	125	125	125	125
Escolarización	Correlación de Pearson	,249**	,092	,172	-,029	1
	Sig. (bilateral)	,005	,308	,055	,747	
	N	125	125	125	125	125

Nota: \*\*La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral); \*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). Fuente: elaboración propia.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**







Diversas investigaciones señalan que los menores con cardiopatías congénitas pueden tener alterada el área cognitiva, debido a distintos factores biomédicos (Matsuzaki et al., 2010), como, por ejemplo, la intervención quirúrgica mediante CEC (Hövels-Gürich et al., 2007) y/o estancias hospitalarias prolongadas (Matsuzaki et al., 2010). Al parecer, estos infantes presentan afecciones en las funciones ejecutivas (Howell et al., 2019), que pueden repercutir negativamente en el desempeño escolar de los infantes con esta patología crónica, generando dificultades específicas en el aprendizaje (Williams et al., 2013), pues estos muestran deficiencias en la memoria de trabajo (Ehrler, Latal, Kretschmar, von Rhein, y Tuura, 2020), en la flexibilidad cognitiva, en el control atencional (Hövels-Gürich et al., 2007), en las habilidades de planificación y organización (Bellinger et al., 2011), en el control inhibitorio (Calderon et al., 2010), así como en la resolución abstracta de problemas y en el razonamiento inferencial (Bellinger et al., 2011). En los resultados alcanzado en esta investigación no se observan alteraciones en el área cognitiva. En el área del lenguaje, estos pueden presentar mayor riesgo neurológico en su adquisición, mostrando una pronunciación deteriorada (Fourdain et al., 2019). Se determina que existen alteraciones si a los 16 meses el infante no es capaz de expresar “palabras aisladas con sentido propositivo” o si a los 24 meses “no construye frases de dos palabras” (Artigas, Rigau, y García-Nonell, 2008, p. 179). En el estudio presentado se observan lentificaciones en esta área. Sin embargo, es necesario perfilar más la investigación a fin de conocer dónde se producen (subárea receptiva y/o expresiva) y en qué franja de edad empiezan a aparecer. A nivel motor, los infantes con cardiopatías congénitas presentan un desarrollo inferior en las subáreas –gruesa y fina– (Hallioglu et al., 2015; Salamanca-Zarzuela et al., 2018), mostrándose como una de las principales alteraciones en el neurodesarrollo (Fourdain et al., 2019). Por ende, tienen mayor riesgo de presentar déficit en la coordinación motora y en las habilidades perceptivas-visuales. Algunos autores fundamentan que existen alteraciones en el desarrollo global del infante con cardiopatías congénitas severas, mostrando mayor afección en la motricidad gruesa, en la fina y en el desarrollo del lenguaje (Esquivel-Hernández, Pliego-Rivero, Mendieta-Alcántara, Ricardo-Garcell, y Otero-Ojeda, 2013; Armele, Díaz, y Galeano, 2014). Estas alteraciones implican que los logros del infante durante, al menos, los primeros 36 meses, se alcanzan lentamente (Narbona y Schlumberger, 2008). Sin embargo, en este estudio, a nivel general, no se observan lentificaciones en el área motora. Con base a las necesidades detectadas en el neurodesarrollo de los infantes con esta patología crónica, y siendo congruentes con el objetivo de estudio planteado, se quiere facilitar recursos y pautas de intervención dentro del ámbito familiar a fin de optimizarlo. A continuación, se presentan actividades para que los responsables legales pueden realizar en el hogar (Tabla4).

**Tabla 4. Actividades para que los responsables legales pueden realizar en el hogar**

2-4 meses	
 Palao (2020)	<p>Juegue a esconder su cara detrás de sus manos  Coloque un espejo a su altura para que pueda verse  Pueden mirar ilustraciones (cuentos) juntos y hablarle de ellas.  Ayude al bebé a calmarse solo (p.e.: chuparse el dedo).</p>
 Palao (2020)	<p>Acueste al bebé boca abajo cuando esté despierto y coloque juguetes a su alrededor.  Sostenga juguetes/sonajero por encima de la cabeza del bebé para animarle a que los coja.</p>
 Palao (2020)	<p>Muestre entusiasmo/sonría cuando el bebé produzca sonidos.  Imite los sonidos que emite el bebé  Utilice un lenguaje claro al hablarle, cantarle y leerle.  Dedique momentos de tranquilidad para leerle, cantarle y hablarle</p>
6-9 meses	
 Palao (2020)	<p>Jugar.  Conocer los estados de ánimos del bebé.  Preste atención a las reacciones que tiene el infante ante situaciones y personas nuevas.  Establezca rutinas y continúe con las que ya están establecidas.  Juegue a establecer los turnos.</p>
 Palao (2020)	<p>Cuando el infante mire hacia algo, señálelo y descríballo.  Cuando el bebé deje caer un juguete al suelo, cójalo y devuélvaselo, pues estará aprendiendo el fenómeno de causa-efecto.  Ponga al bebé boca abajo o boca arriba y coloque juguetes cerca, pero fuera de su alcance. Anímelo a que se dé la vuelta para cogerlos.</p>
 Palao (2020)	<p>Juegue a repetir lo que el bebé hace (p.e.: sonrisa).  Repita los sonidos del bebé y diga palabras sencillas utilizándolos (p.e.: si el bebé dice “ba”, puede decir: “balón”, “barco”).  Léale libros diariamente. Felicítelo cuando balbucee y cuando “lea”.  Léale libros con ilustraciones coloridas.  Señale cosas nuevas y dígame cómo se llaman.</p>
12-18 meses	
 Palao (2020)	<p>Dele tiempo para que se acostumbre a la nueva persona que lo va a cuidar.  Cuando haga algo que no debe, diga “no” con firmeza.  Dele abrazos, besos, felicitaciones cuando haga las cosas bien.  Dedique más tiempo a alentar los comportamientos deseados.  Describa las emociones (p.e.: te pones contento cuando vemos a los abuelos).  Aliente los juegos de imitación.</p>
 Palao (2020)	<p>Deje que el infante pase las páginas  Dele papel y pinturas para que dibuje libremente; puede mostrarle cómo dibujar líneas y círculos.  Juegue con bloques, juguetes para clasificar según su forma.  Deles al menor juguetes para empujar (p.e.: un vagón).  Anímale a lanzar la pelota.</p>



**Tabla 4.** Actividades para que los responsables legales pueden realizar en el hogar (continuación)

12-18 meses	
	<p>Dígale lo que usted está haciendo (p.e.: me estoy lavando las manos).  Agregue más detalles acerca de lo que el infante dice o trata de decir (p.e.: si señala un camión y dice “c” diga, “sí, es un camión grande y azul”).  Pídale que nombre las partes del cuerpo.  Lea libros y hable sobre las ilustraciones, utilizando palabras sencillas.  Haga preguntas sencillas.</p>
Palao (2020)	
24-36 meses	
	<p>Deje que ayude en las tareas sencillas del hogar.  Es importante enseñarles a interactuar con su grupo de iguales, pues a esta edad no saben jugar juntos ni compartir.  Felicite al infante cuando siga las instrucciones; evite prestarle atención cuando se comporta de manera desafiante.  Ayude a su hijo/a a tratar de resolver los problemas cuando esté molesto.  Juegue a contar y a encontrar figuras iguales</p>
Palao (2020)	
	<p>Ayude a su hijo/a a armar rompecabezas que tengan formas, colores...  Anime a su hijo/a a que use el papel, las pinturas...describalo.  Cuando sepa andar, animelo a correr y a patear la pelota.</p>
Palao (2020)	
	<p>No corrija al menor cuando utilice una palabra incorrectamente. En su lugar, dígala correctamente.  Anime al infante a usar la palabra en vez de señalar las cosas.  Enseñe al menor a identificar y nombrar objetos comunes como los animales.  Hable sobre las emociones de su hijo.  Dele instrucciones de 2 o 3 pasos (p.e.: ve a tu habitación, trae tus zapatos y tu abrigo)</p>
Palao (2020)	
48 meses	
	<p>Juegue con su hijo/a usando la imaginación. Él actuará como líder.  Dele a su hijo/a opciones sencillas para que escoja (p.e.: la ropa).  Cuando juegue con otros niños, deje que el menor resuelva los problemas que puedan aparecer con su grupo de iguales.  Anime a su hijo/a a usar las palabras, compartir juguetes y a turnarse con sus amigos para elegir juegos.</p>
Palao (2020)	
	<p>Enséñele a jugar afuera con distintos juegos (p.e.: al balón prisionero).  A manejar correctamente los cubiertos.  A ponerse a la pata coja, etc.</p>
Palao (2020)	
	<p>Cuando hable con su hijo/a utilice la gramática correcta.  Use palabras como “primero”, “segundo” y “al final”, cuando hable de sus actividades cotidianas.  Responda con tranquilidad a las preguntas de su hijo/a sobre los “porqué de las cosas”.  Cuando lea con su hijo/a, pídale que le cuente qué pasó durante el relato.</p>
Palao (2020)	

Fuente: adaptado de CDC (2019)

## REFERENCIAS

Abad, C., Castaño-Ruiz, M., Clavo, B., y Urso, S. (2018). Daño por isquemia-reperusión miocárdico en cirugía cardiaca con circulación extracorpórea. Aspectos bioquímicos. *Cirugía Cardiovascular*, 25(2), 112-117.

Armele, M., Díaz, D., y Galeano, J. (2014). Intervención neuropsicológica en un caso de trastorno del desarrollo generado por una cardiopatía congénita. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 9(2), 80-84.

Artigas, J., Rigau, E., y García-Nonell, K. (2008). Trastorno del lenguaje. En Asociación Española de Pediatría (Dir.), *Sociedad Española de Neonatología. Protocolos de Neonatología* (pp. 178-184). Madrid: AEPED.

Asociación Española de Enfermería en Cardiología [AEEC] (2019). Procedimientos quirúrgicos mínimamente invasivos [internet]. Recuperado de <https://www.enfermeriaencardiologia.com/descriptores/procedimientos-quirurgicos-minimamente-invasivos/>

Bayley, N. (2006). *Bayley Scales of Infant and Toddler Development*. España: NCS Pearson

Bayley, N. (2015). *Escala de Desarrollo Infantil Bayley-III*. España: NCS Pearson.

Bellinger, D. C., Wypij, D., Rivkin, M. J., DeMaso, D. R., Robertson Jr, R. L., Dunbar-Masterson, C., ... Newburger, J. W. (2011). Adolescents with d-transposition of the great arteries corrected with the arterial switch procedure: neuropsychological assessment and structural brain imaging. *Circulation*, 124(12), 1361-1369.

Calderon, J., Bonnet, D., Courtin, C., Concordet, S., Plumet, M. H., y Angeard, N. (2010). Executive function and theory of mind in school-aged children after neonatal corrective cardiac surgery for transposition of the great arteries. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(12), 1139-1144.

CDC (2019). Indicadores del desarrollo [internet]. Recuperado de <https://www.cdc.gov/spanish/>

Ehrler, M., Latal, B., Kretschmar, O., von Rhein, M., y Tuura, R. O. G. (2020). Altered frontal white matter microstructure is associated with working memory impairments in adolescents with congenital heart disease: A diffusion tensor imaging study. *NeuroImage: Clinical*, 25, 102123-102123.

Esquivel-Hernández, F. J., Pliego-Rivero, F. B., Mendieta-Alcántara, G. G., Ricardo-Garcell, J., y Otero-Ojeda, G. A. (2013). Alteraciones electroencefalográficas y del neurodesarrollo en niños portadores de cardiopatías congénitas severas. Estudio preliminar. *Gaceta Médica de México*, 149(6), 605-612.

Fourdain, S., St-Denis, A., Harvey, J., Birca, A., Carmant, L., Gallagher, A., y Trudeau, N. (2019). Language development in children with congenital heart disease aged 12-24 months. *European Journal of Paediatric Neurology*, 23(3), 491-499.

Fundación Española del Corazón (2019). Cateterismo cardiaco y coronariografía [internet]. Recuperado de <https://fundaciondelcorazon.com/informacion-para-pacientes/metodos-diagnosticos/cateterismo-cardiaco.html>

Galleti, L., Ramos, M., y Villagrà, F. (2006). Capítulo IV. Medidas terapéuticas. Cirugía. Tipos de técnicas más frecuentes. Cuidados pre y post cirugía. Precauciones. En *Manual para padres de niños con cardiopatía congénita*. España: Ibáñez & Plaza.

García, D. (2006). Causas de las cardiopatías. Factores de riesgo. Prevención. En J. Santos. (Ed.), *Manual para padres de niños con cardiopatía congénita* (pp.70-75). España: Ibáñez y Plaza.

Hallioglu, O., Gurer, G., Bozlu, G., Karpuz, D., Makharoblidze, K., y Okuyaz, C. (2015). Evaluation of Neurodevelopment Using Bayley-III in Children with Cyanotic or Hemodynamically Impaired Congenital Heart Disease. *Congenital Heart Disease*, 10(6), 537-541.

Hövels-Gülich, H.H., Konrad, K., Skorzewski, D., Herpertz-Dahlmann, B., Messmer, B., y Seghaye, M.C. (2007). Attentional dysfunction in children after corrective cardiac surgery in infancy. *The Annals of Thoracic Surgery*, 83(4), 1425-1430.

Howell, H., Zaccario, M., Kazmi, S., Desai, P., Sklamberg, F., y Mally, P. (2019). Neurodevelopmental outcomes of children with congenital heart disease: a review. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 49(10), 100685-100685.

Hueckel, R. (2019). Pediatric Patients with congenital heart disease. *The Journal for Nurse Practitioners*, 15(1), 118-124.

KidsHealth (2019). Cateterismo cardíaco [internet]. Recuperado de <https://kidshealth.org/es/parents/cardiac-catheter-esp.html>

Krogh, M. T., y Væver, M. S. (2019). Does gender affect Bayley-III scores and test-taking behavior?. *Infant Behavior and Development*, 57(101352), 1-19.

Matsuzaki, T., Matsui, M., Ichida, F., Nakazawa, J., Hattori, A., Yoshikosi, K., ... Yagihara, T. (2010). Neurodevelopment in 1-year-old Japanese infants after congenital heart surgery. *Pediatrics International*, 52(3), 420-427.

Mayo Clinic (2019). Cirugía mínimamente invasiva [internet]. Recuperado de <https://www.mayoclinic.org/es-es/tests-procedures/minimally-invasive-surgery/about/pac-20384771>

Medrano, C. (2006). Desarrollo del corazón durante el embarazo. Funcionamiento del corazón en el feto. Cardiología fetal. En J. Santos (Ed.), *Manual para padres de niños con cardiopatía congénita* (pp. 37-40). España: Ibáñez y Plaza.

Mendoza, M.R., y Sáenz-Rico, B. (2020). La importancia de la educación preescolar en el neurodesarrollo de menores con cardiopatías congénitas, sin anomalías cromosómicas. *Revista Internacional de Aprendizaje*, 6(1), 99-108.

Narbona, J., y Schlumberger, É. (2008). Retraso psicomotor. En Asociación Española de Pediatría. Sociedad Española de Neonatología. Protocolos de Neurología [internet]. Recuperado de <https://www.aeped.es/documentos/protocolos-neurologia-en-revision>

Pérez-Lescure, J., Mosquera, M., Latasa, P., y Crespo, D. (2018). Mortalidad de las cardiopatías congénitas en España durante 10 años (2003-2012). *Anales de Pediatría*, 88(5), 237-298.

Polao, S. (2020). Pictogramas. ARASAAC [internet]. Recuperado de <http://www.arasaac.org>

Salamanca-Zarzuela, B., Luego, F. M., Martín, C. A., y Malfaz, F. C. (2018). Desarrollo psicomotor en pacientes con cardiopatía congénita grave. *Revista de Neurología*, 66(12), 409-414.

Santana, O., Larrauri, M. C., Escolar, E., Brenes, J. C., y Lamelas, J. (2014). La cirugía valvular mínimamente invasiva. *Revista Colombiana de Cardiología*, 21(3), 188-194.

Villagrà, F. (2019). Cardiopatías congénitas. Corazón normal. Madrid: Unidad de Cardiopatías Congénitas [internet]. Recuperado de <https://cardiopatiascongenitas.net/introcc/corazonnormal/>

Williams, I. A., Fifer, C., Jaeggi, E., Levine, J. C., Michelfelder, E. C., y Szwaast, A. L. (2013). The association of fetal cerebrovascular resistance with early neurodevelopment in single ventricle congenital heart disease. *American Heart Journal*, 165(4), 544-550.

## CAPÍTULO 27

### EL ESTUDIO DE CASOS COMO MÉTODO PARA ENSEÑAR LENGUA: UN EJEMPLO PARA MAGISTERIO

PATRICIA FERNÁNDEZ MARTÍN  
*Universidad Autónoma de Madrid*

#### INTRODUCCIÓN

La presente investigación pretende demostrar la eficacia de una metodología activa como es el estudio de casos para conseguir en los futuros maestros, estudiantes de la asignatura de Didáctica de la lengua española, un aprendizaje significativo de los contenidos teóricos de la materia.

Aparentemente, tal misión no debería ser excesivamente compleja, dado que la inmensa mayoría de las premisas de las actuales metodologías activas han sido convenientemente explotadas en diversos enfoques de enseñanza de lenguas, especialmente el enfoque por tareas (Nunan, 1989; Zanón, 1990; Zanón y Estaire, 1990).

Así, por ejemplo, comparten numerosas asunciones como la necesidad de fomentar la autonomía del estudiante; el aprendizaje activo, reflexivo y significativo; la combinación deducción-inducción implicada en la oposición entre el aprendizaje por recepción (Ausubel) y el aprendizaje por descubrimiento (Bruner); la necesidad de trabajar con situaciones (comunicativas) reales, así como ciertas competencias transversales y, en general, las bases teóricas del aprendizaje constructivo (Regueiro, 2018).

Se puede, entonces, defender que la aplicación de estos principios básicos de las metodologías activas a la enseñanza de la(s) lengua(s) materna(s) (LM) o primera(s) lengua(s) (L1) no debería suponer mayor esfuerzo, pues ya se da, de facto, en la enseñanza de lengua(s) extranjera(s) (LE) y segunda(s) lengua(s) (L2) (Fernández-Martín, 2017; Moreno-García, 2010).

A esta supuesta facilidad cabe añadir el hecho de que la lengua se encuentra por doquier: los principios subyacentes a las metodologías activas transforman los objetivos y contenidos de la guía docente en competencias (habilidades+destrezas) que permiten hacer cosas con palabras (Austin, 1962). Es decir, facilitan a los estudiantes la función de emplear el lenguaje (es indiferente que sea su LM/L1 en lugar de la LE/L2) para resolver problemas o llevar a cabo proyectos (Barreras, 2017; Rodrigo y Méndez, 2018).

Sin embargo, la escasez de trabajos que exponen experiencias con cualesquiera de estas metodologías activas como el aprendizaje-servicio, el estudio de casos, el aprendizaje basado en proyectos o en problemas para enseñar LM/L1 (Dans, 2016; Rodrigo y Méndez, 2018), justifica con creces la propuesta didáctica aquí presentada, pues se basa en la necesidad de aplicar en las aulas de Formación de Profesorado metodologías que permitan a los estudiantes no solo contemplar la utilidad de la lengua española como sistema codificado e instrumento de comunicación, sino también entender la importancia del método que ellos aplican para estudiarlo, ya que su forma de aproximarse a la disciplina en cuestión constituye también un camino para aprender a enseñarla.

De este modo, se matan dos pájaros de un tiro, pues, a la vez que se les hace responsables de su propio proceso de aprendizaje, convirtiéndose así en ciudadanos críticos y reflexivos, se les enseña a desenvolverse en una metodología que en el futuro pueden llevar a sus aulas de pequeños alumnos (Brockbank y McGill, 2018).

### **Hipótesis**

La hipótesis de la investigación, pues, parte de que un cambio radical en la manera de impartir las clases teóricas relacionadas con lo estrictamente lingüístico va a fomentar la reflexión crítica en el alumnado a la vez que le va a dotar de unas herramientas metodológicas fácilmente adaptables a su futuro profesional, dado que en ocasiones es necesario experimentar como discente un método no solo para aprender el contenido propuesto o desarrollar las destrezas y habilidades señaladas, sino también para comprobar de primera mano sus ventajas e inconvenientes y, por tanto, su posible aplicación posterior en la propia aula como docente.

### **Objetivos**

Para demostrar la hipótesis de la investigación, se proponen tres objetivos generales; a los dos primeros les corresponden dos objetivos específicos; el tercero constituye, en realidad, la recopilación de los otros dos:

1. Proponer un cambio en la enseñanza de la parte teórica de la asignatura de Didáctica de la lengua española.

1.1. Incorporar al aula de (didáctica de la) lengua las metodologías activas.

1.2. Concienciar al alumnado de la importancia de la teoría de la lengua, aunque se estudie de forma aplicada.

2. Incluir la reflexión crítica en las clases de (didáctica de la) lengua española.

2.1. Hacer reflexionar sobre la “utilidad” del idioma a través de la investigación de malentendidos comunicativos reales.

2.2. Hacer reflexionar sobre la “utilidad” del estudio de casos como método de enseñanza de lengua para sus futuros alumnos.

3. Demostrar la eficacia del estudio de casos como ejemplo de metodología activa que fomenta tanto la reflexión metalingüística como la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

## **MÉTODO**

La propuesta didáctica que conforma el objetivo de esta investigación se llevó a cabo durante el curso académico 2019-2020 en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, con los 64 estudiantes (62 mujeres y dos hombres) del Doble Grado en Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria matriculados en la asignatura de “Didáctica de la lengua española”, que pertenece al tercer curso de la titulación y se imparte en el primer semestre. El horario en que tuvieron lugar las sesiones dedicadas a la experiencia en sí fue la mayoría de los lunes en turno de mañana (10:30h-12:00h).

La tarea final consistía en la entrega de un informe de investigación, realizado por grupos, a partir de un estudio de casos formado por cuatro partes: a) descripción de la situación lingüística que provoca el malentendido o que muestra la fase del proceso de aprendizaje en que se encuentra el pequeño hablante; b) preguntas para ayudar a entender qué está pasando desde una perspectiva (meta)lingüística; c) conceptos clave sin los cuales no se va a entender qué está ocurriendo; y d) exigencia de una propuesta didáctica, que realizan los alumnos, aplicable al caso concreto, con una serie de ítems que cada grupo debía completar (objetivos, contenidos, duración, número de actividades, instrucciones para el profesor, evaluación), siguiendo esencialmente el manual de Fernández-Martín (2019). Naturalmente, estas tareas iban acompañadas de una lista de referencias bibliográficas específicamente centradas en la Didáctica de la lengua española (Cassany, Luna, y Sanz, 2002; Fernández-Martín, 2019; Martín-Vegas, 2009; Mendoza, 2003; Prado, 2004) y en la Lengua española per se (Gómez-Torrego, 2011; Hualde, Olarra, Escobar, y Travis, 2009).

Se dividieron los nueve casos en dos bloques, de manera que cada grupo podía elegir tres, dos del primer bloque y uno del segundo. El primer bloque contenía casos de pura lengua española (fonética y fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática), mientras el segundo constaba de casos para reflexionar sobre las cuatro habilidades lingüísticas básicas (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, comprensión lectora). En la página institucional de la Universidad Autónoma de Madrid ([experienciasdocentes.lauam.es](http://experienciasdocentes.lauam.es)) se tiene acceso al ejemplo del caso de expresión escrita.

Por lo que respecta a los objetivos propuestos, hemos utilizado tres fuentes: las calificaciones obtenidas en el informe de la tarea final, los comentarios en él contenidos y las encuestas de evaluación docente.

Antes de comenzar, no obstante, cabe dar los datos sobre la selección de casos concretos que tuvo lugar, como prueba de que realmente hubo identificación, responsabilidad y motivación que fomentaron un aprendizaje activo (Brockbank y McGill, 2018; Fernández y García, 2019b; Paricio, 2019b).

Tabla 1. Selección de casos por grupos

	Bloque I					Bloque II			
	FyF	M	S <sub>1</sub>	S <sub>2</sub>	P	EO	EE	CA	CL
1			X	X					X
2			X		X	X			
3				X	X				X
4			X		X		X		
5				X	X	X			
6	X				X	X			
7			X		X				X
8			X		X	X			
9			X		X		X		
10			X	X			X		
11			X		X				X
12	X			X				X	
13	X				X			X	
14	X	X					X		
15				X	X				X
Total	4	1	8	6	11	4	4	2	5

Nota. Nomenclatura: FyF=Fonética y fonología; M=Morfología; S<sub>1</sub>=Sintaxis; S<sub>2</sub>=Semántica; P=Pragmática; EO=Expresión oral; EE=Expresión escrita; CA=Comprensión auditiva/oral; CL=Comprensión lectora/escrita.

Como se observa en la tabla 1, el caso que más interés suscitó es el de pragmática (36,6% del total de los casos; n=30), quizá por ser la parte de la lingüística menos estudiada en etapas previas del sistema educativo (nótese que el caso menos elegido ha sido el de morfología), además de que siempre resulta atractivo tratar con el uso real del lenguaje. Curiosamente, después del caso de pragmática va el de sintaxis (26,6%) que, pese a ser la parte de la lengua más analizada en etapas anteriores, ofrece sin embargo un planteamiento diferente, pues incorpora conceptos de pragmática a sus explicaciones. Por lo que respecta al bloque II, la diferencia en la selección de casos no es tan significativa como en el bloque I.

En cuanto a las calificaciones obtenidas en el informe de la tarea final, aparecen en la tabla 2 (se incluyen las puntuaciones que se obtuvieron en cada elemento de la rúbrica, elaborada a partir de la propuesta en Fernández Martín, 2018).

Como puede observarse en dicha tabla 2, solo un grupo de los quince suspendió el proyecto; dos se quedaron en el aprobado, cuatro en el notable y el resto en el sobresaliente. El motivo del suspenso del grupo 4 se encuentra en cuestiones de cohesión (“no se ven claramente las partes del texto, aunque se intuyen gracias a que



se conoce lo que se espera; los conceptos sueltos no sirven para nada: deberíais haber creado vuestro propio discurso y, posteriormente, haber citado vuestros propios textos para explicar lo que pasa en cada caso”), coherencia (“el contenido de lo dicho en el texto académico no se ajusta a lo indicado en las referencias bibliográficas; no tienen sentido las actividades propuestas con los casos trabajados; se confunde constantemente sintaxis y semántica, como si hubierais escrito un trabajo y, a última hora, hubierais cambiado de opinión sin que os hubiera dado tiempo a arreglarlo”), corrección (errores de forma inadmisibles en un tercero de carrera) y adecuación (“carece de una reflexión crítica que demuestre la verdadera lectura y asimilación de los contenidos leídos en la bibliografía referenciada, como muestra la carencia formal que se encuentra constantemente, especialmente en la citación de las referencias bibliográficas y en la ausencia de «autoridades» en el marco teórico”).

A este respecto, cabe señalar que no hay ninguna relación entre las calificaciones obtenidas y los casos elegidos, pues se encuentran fácilmente dos grupos con casos similares y notas distintas (por ejemplo, el grupo 6 y el grupo 15) y hay, a la inversa, dos grupos con notas iguales que han trabajado sobre diferentes casos (por ejemplo, el grupo 1 y el grupo 5 o el 11 y el 13).

*Tabla 2. Calificaciones de cada proyecto final por ítems*

Grupo	Cohesión	Coherencia	Corrección	Adecuación	Total
1	2	2,5	2	2,5	9
2	2	2,5	2	2	8,5
3	2,5	2,5	2	2	9
4	1	1	1	1	4
5	2,5	2	2,5	2,5	9
6	2,5	2,5	2,5	2,5	10
7	2,5	2	2,5	2,5	9,5
8	1	2,5	2,5	2	8
9	1,5	1	2	1	5,5
10	2,5	2	2,5	2	9
11	2	2	2	2	8
12	2	1,5	1	1,5	6
13	2	2	2	2	8
14	2,5	2,5	2,5	2	9,5
15	2,5	2,5	2,5	2,5	10

Por lo que concierne a los comentarios contenidos en el informe, prácticamente todos son positivos, aunque naturalmente los hay que muestran las dificultades del proceso dado el desconocimiento de la metodología. Todo ello se arregla, de acuerdo con algunas alumnas, gracias a la resolución en clase de determinadas dudas y al apoyo del grupo (Fernández y García, 2019a), sin el cual la teoría les podría haber llegado a resultar excesiva.

En efecto, la posibilidad de trabajar de forma cooperativa, escuchando a los demás, respetando los turnos de palabra y aprendiendo significativamente unos de otros ha potenciado la motivación en aquellos grupos en que ha habido una saludable concordia que permite una individual autorregulación del aprendizaje (Fernández y García, 2019b), que ha sido además aprovechada para aprender lengua española de una forma fácilmente aplicable a la Educación Primaria, pues, como se concluye en uno de los informes “son muchas las posibilidades que se presentan, por eso se considera que este proyecto, además de interesante, posee una gran repercusión en lo que al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua se refiere”.

Una situación algo diferente muestran los comentarios expuestos en las encuestas de evaluación docente, respondidas por algo menos del 25% del alumnado matriculado. Por un lado, llama la atención que ciertos estudiantes señalen no haber aprendido nada de didáctica de la lengua española, tal vez, como se indica en otros comentarios, porque el estudio de casos les resulta insuficiente, ya que entienden que no son todo lo aplicables al día a día de la profesión de maestro que la profesora pensaba o, en otras palabras, a su juicio carecen de realismo. Sin embargo, por otro lado, hay también observaciones positivas que no solo demuestran que ciertos alumnos se han percatado de la relevancia de la redacción del informe para aprender (o recordar) la manera en que se redactan otros trabajos similares (como ensayos para otras asignaturas o el obligatorio Trabajo Fin de Grado al que todos tendrán que enfrentarse al terminar sus estudios) sino que son plenamente conscientes de que son ellos los verdaderos protagonistas de su proceso de aprendizaje, que confiesan ha sido duro y costoso pero, a la vez, útil y realista por estar relacionado con su futura vida profesional.

Por último, cabe señalar que la autoevaluación propuesta (tres cuestionarios realizados individualmente en sendos momentos diferentes del proceso) no cumplió las expectativas de la docente. Primero, disminuyeron, con el tiempo, los alumnos que la respondían (60 al primer cuestionario; 59 al segundo y 47 al tercero). Segundo, dos de esos tres cuestionarios no sirvieron para concienciarles de lo que podían estar aprendiendo, sino para saber en qué fase del proceso se encontraban (contenía afirmaciones del tipo “Acabamos de terminar el primer caso y comenzamos en breve el segundo” o “Llevamos hechos los conceptos y las preguntas de los tres casos y estamos con la aplicación didáctica -del segundo-”). Por último, de los 47 que respondieron al tercer cuestionario, 28 estudiantes eligieron la respuesta “He aprendido poco para lo mucho que me he esforzado”, 13 optaron por “He aprendido mucho, aunque he tenido que esforzarme también mucho” y 6 seleccionó “He aprendido lo esperable en función del esfuerzo dedicado”, lo cual dejó un panorama algo desolador, pero acorde con la información expuesta en las encuestas de evaluación docente.

## **RESULTADOS/DISCUSIÓN**

La principal novedad de la investigación se centra, naturalmente, en la misma forma de aplicar las metodologías activas a la enseñanza de la (didáctica de la) lengua, algo que puede verse en algunas ocasiones (Dans, 2016; Rodrigo y Méndez, 2018) en el sistema educativo, sin que llegar a ser demasiado habitual.

Esta novedad, precisamente, acarrea cierta preocupación sobre los datos expuestos, en concreto, sobre los comentarios negativos que se han extraído de las encuestas de evaluación docente. Dado que se da por hecho que, si algo no se menciona es porque funciona, preocupa, en concreto, que haya quienes consideren que el estudio de casos no les ha aportado nada y que, tal vez por ello o como consecuencia de ello, no los consideren aplicables, siendo realistas, a su futura vida profesional.

El primer aspecto se relaciona directamente con las expectativas del alumnado de Magisterio: ¿qué esperan realmente aprender para que, después de haber dedicado tanto tiempo y esfuerzo al estudio de casos, sientan que no han aprendido nada? Se nos ocurren dos posibles explicaciones: o bien ya sabían los contenidos y, por eso, no han podido ampliar sus conocimientos; o bien no han aprendido lo que esperaban que iban a aprender y, por ello, terminan con esa sensación de no haber aprendido nada.

La primera de las dos opciones parece no ser viable, pues a lo largo de las tutorías que se llevaron a cabo en las sesiones de los lunes por la mañana, se pudo comprobar el grado de aprendizaje que iban desarrollando en sus grupos (Brockbank y McGill, 2018, pp. 166-173). Cada cuestión que planteaban daba una pista a la profesora que le hacía entender que habían estado reflexionando y, por tanto, aunque no se dieran cuenta, aprendiendo (Fernández y García, 2019b). Si ya supieran los contenidos de antemano, no habrían tenido las dudas que mostraron durante esos meses de trabajo presencial en el aula y no les habría costado lo más mínimo llevar a cabo el informe.

Cabe, entonces, desviar el problema a la segunda opción: las expectativas de numerosos estudiantes de magisterio parecen encontrarse en la acuciante necesidad de practicar absolutamente todo, especialmente cuando una asignatura se llama “Didáctica (de)”. Dejando de lado que la práctica lingüística toma forma en las cuatro destrezas (leer, escribir, escuchar y hablar), que es precisamente lo que se trabajó en la asignatura, entre otras muchas, en primer lugar, esto da por hecho que no asumen que hay una teoría de la didáctica (de) y que directamente todo lo que deben aprender se encuentra en el hacer, ignorando el hecho prácticamente indiscutible de que la teoría del hoy es la práctica del ayer o, en otras palabras, desconociendo que nadie puede ponerse a crear actividades sobre la nada. En segundo lugar, descartan automáticamente que el hecho de que se les enseñe lengua de determinada manera no pueda implicar, como experiencia discente, cierta enseñanza del método, sobre el que luego ellos reflexionarán y, por tanto, determinarán si querrán o no aplicarlo en

sus futuras clases. Esto supone asumir, en tercer lugar, que por mucho que se empeñen, no dejan de ser alumnos universitarios, no alumnos de Educación Primaria, es decir, se puede simular durante unas sesiones que son niños, para comprobar si funcionan determinadas dinámicas de grupo, pero esto no es válido como método general porque se estaría falseando la realidad, lo que implica que serán ellos mismos quienes, en su práctica docente posterior, tendrán que descubrir qué les resulta útil y qué no de todo lo que se les plantea en la asignatura, con la esperanza de solucionar la “tensión dialéctica” entre teoría y práctica (Paricio, 2019a, pp. 76-77). En cualquier caso, lo que parece incuestionable es que exigirles redactar un texto como tarea final siempre les hace aprender algo, aunque no lo sientan así, debido a la más que demostrada función epistémica de la escritura, que obliga a dar una forma lingüística a las ideas con la intención de que sean entendidas por un lector prototípico, lo cual es un proceso complejo y, a la vez, de alto valor formativo (Núñez-Cortés, 2015; Paricio, 2019b).

Finalmente, cabe una tercera alternativa para explicar los datos: la falta de conciencia de su propio proceso de aprendizaje (Paricio, 2019a; 2019b). Admitiendo, por supuesto, que no se trabaja lo suficiente en el aula, cabe igualmente preguntarse si, de hacerse, sería útil para demostrar lo que verdaderamente saben a ciertos estudiantes que creen saberlo todo, pues resulta fácil que caigan en la evidente paradoja de cuestionar la futura utilidad de una actividad sin conocer, evidentemente, qué les deparará el futuro.

## **CONCLUSIONES**

Dejando de lado los comentarios negativos que critican la desproporcionalidad entre el esfuerzo y (la sensación de) lo aprendido, parece que el método, que tal y como se ha llevado a la práctica es naturalmente mejorable, funciona. A favor de esta afirmación se encuentran las calificaciones de los alumnos y la inmensa cantidad de comentarios positivos escritos en los mismos informes, pues permiten ver un enorme esfuerzo detrás, y, en general, una significativa reflexión crítica sobre lo que han ido aprendiendo, a veces de forma individual, a veces de forma grupal.

Como consecuencia, parece que los tres objetivos planteados en la investigación se han cumplido. El primero, que consistía en “proponer un cambio en la enseñanza de la parte teórica de la asignatura de Didáctica de la lengua española”, ha sido puesto en práctica gracias a un diseño de la secuencia realizado de forma sistemática y ordenada que, con toda la cautela posible, se ha cumplido según las expectativas docentes.

Dentro de este objetivo, el primer objetivo específico “incorporar al aula de (didáctica de la) lengua las metodologías activas” ha sido igualmente conseguido, en tanto las metodologías activas, representadas aquí con el estudio de casos, han

constituido buena parte de la carga de trabajo autónomo del alumnado. El segundo objetivo específico, “concienciar al alumnado de la importancia de la teoría de la lengua, aunque se estudie de forma aplicada” no ha sido plenamente contrastado (habría hecho falta efectuar encuestas concretas destinadas a registrar el grado de concienciación del alumnado que, por falta de tiempo, no se pudieron realizar), si bien se puede interpretar, por algunos comentarios, que de forma inconsciente ciertos estudiantes han logrado entender la importancia de la teoría lingüística.

El segundo objetivo general, “incluir la reflexión crítica en las clases de (didáctica de la) lengua española”, se ha conseguido en la manera, creemos, de diseñar cada uno de los casos, obligándoles primero a definir cada concepto de los propuestos, forzándoles a reflexionar sobre su verdadera relevancia para la explicación del caso, haciéndoles ver que no se quería un informe compuesto por pregunta-respuesta sino por un discurso propio generado a partir de sus respuestas a las preguntas y, finalmente, animándoles a diseñar alguna secuencia didáctica que ayudase a sus futuros pequeños hablantes a mejorar su competencia comunicativa y, por tanto, a aprender de su propio error.

Al hilo de este objetivo, se han cumplido los dos que habíamos marcado como específicos: “hacer reflexionar sobre la “utilidad” del idioma a través de la investigación de malentendidos comunicativos reales” y “hacer reflexionar sobre la “utilidad” del estudio de casos como método de enseñanza de lengua para sus futuros alumnos”, pues, como se desprende de numerosos comentarios expuestos en los mismos informes, muchos de ellos se han dado cuenta de la importancia de la lengua, al tener que pensar en grupo sobre su funcionamiento interno y externo, del que no eran conscientes anteriormente; y se han percatado también del esfuerzo que supone aprender mediante el estudio de casos, pero de lo eficaz que resulta si se hace verdaderamente motivado.

Finalmente, la experiencia docente que se ha presentado cumple también con el tercer objetivo, “demostrar la eficacia del estudio de casos como ejemplo de metodología activa que fomenta tanto la reflexión metalingüística como la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje”, como se señala al principio de este apartado.

Naturalmente, conviene traer a colación algunas propuestas de mejora. En primer lugar, se debería hacer hincapié en la autoevaluación, no limitando la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje a un par de cuestionarios sino creando una actividad ex profeso que la afiance. En segundo lugar, debería igualmente reforzarse la función tutorial de la docente, dentro de lo que las mismas posibilidades materiales permitan. Podría bastar, por ejemplo, con solicitarles una versión borrador del informe un mes o dos antes de la entrega final, para darles la retroalimentación correspondiente. En tercer lugar, habría que responsabilizar más a los estudiantes de su aprendizaje, no solo porque eso es lo que implica convertirse en el protagonista del

proceso, sino también porque hay numerosas cuestiones de comportamiento (en las que por falta de espacio no hemos entrado, pero que deben en cualquier caso mencionarse) que se escapan de las manos del docente, especialmente en cursos como los universitarios en los que se suponía que eso estaba superado. Por último, cabe hacer una reflexión sobre la manera en que las aulas reflejan el funcionamiento de la sociedad más, quizá, de lo que algunos quieren creer, pues es evidente que, por muchos malabares que se hagan, nunca es posible que llueva a gusto de todos.

Para concluir, cabe señalar que para confirmar el verdadero éxito de la presente investigación falta seguir profundizando en el impacto que experiencias docentes similares pueden tener en estudiantes de la misma disciplina (o de otras parecidas), en cualesquiera de los niveles educativos. Solo entonces podremos alcanzar una conclusión plausible que permita defender con total seguridad que las metodologías activas también pueden emplearse, con eficacia, para enseñar (a enseñar) disciplinas humanísticas.

## REFERENCIAS

- Austin, J. L. (1962). *How to Do things with Words*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Barreras, A.G. (2017). Modelo PBL en la docencia universitaria de la didáctica de la lengua inglesa. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 25, 111-144.
- Brockbank, A., y McGill, I. (2018). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Dans, Á.S.I. (2016). Aprender Lengua y Literatura gallega usando TIC-TAC. En A.E. Díez-Mediavilla, V. Brotons, D. Escandell, y J. Rovira (Coords.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: nuevos enfoques didácticos* (pp. 962-968). Alicante: Universidad de Alicante.
- Fernández, A., y García, E. (2019a). Aprendizaje cooperativo para el desarrollo cognitivo y social del estudiante. En J. Paricio, A. Fernández, e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 89-108). Madrid: Narcea.
- Fernández, A., y García, E. (2019b). Autorregulación del aprendizaje, para la transformación intelectual del estudiante. En J. Paricio, A. Fernández, e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 131-154). Madrid: Narcea.
- Fernández-Martín, P. (2017). Enseñando lengua en Magisterio: una propuesta de trasvase metodológico de ELE/EL2 a ELM/EL1. En B. Peña Acuña y A. M. Aguilar (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura. Buenas prácticas docentes* (pp. 112-148). Madrid: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.
- Fernández-Martín, P. (2018). La enseñanza de lenguas extranjeras a través de las nuevas tecnologías: reflexiones y propuestas. *Thélème: Revista Complutense de Estudios Franceses*, 33(2), 139-158.

- Fernández-Martín, P. (2019). *Didáctica de la lengua española en Educación Primaria*. Madrid: Paraninfo.
- Gómez-Torrego, L. (2011). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- Hualde, J. I., Olarrea, A., Escobar, A. M., y Travis, C. E. (2009). *Introducción a la lingüística hispánica*. Nueva York, EEUU: Cambridge University Press.
- Martín-Vegas, R. M. (2009). *Manual de didáctica de lengua y literatura*. Madrid: Síntesis.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson.
- Moreno-García, C. (2010). Promover en los centros de formación inicial del profesorado una metodología que incluya la didáctica de la lengua materna basada en los criterios defendidos por la enseñanza de las lenguas extranjeras /segundas lenguas. En Colectivo Yedra (Coord.), *Libro blanco de la educación intercultural* (pp. 49-52), Madrid: UGT.
- Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Núñez-Cortés, J. A. (2015). Escribir en la universidad. En J. A. Núñez (Coord.), *Escritura académica. De la teoría a la práctica* (pp. 21-35). Madrid: Pirámide.
- Paricio, J. (2019a). La calidad de «lo que el estudiante hace»: aprendizaje activo y constructivo. En J. Paricio, A. Fernández, e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 57-88). Madrid: Narcea.
- Paricio, J. (2019b). Orientación al aprendizaje profundo, alto nivel de reto académico e implicación intensa. En J. Paricio, A. Fernández, e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 109-128). Madrid: Narcea.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Regueiro, M. (2018). *La programación didáctica ELE. Pautas para el diseño de la programación de un curso ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- Rodrigo, F., y Méndez, J. (2018). Aplicació de la metodologia de projectes de treball de llengua en els graus de Mestre/a d'Educación Infantil i Primaria, Didacticae. *Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 6, 144-158.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 5, 19-28.
- Zanón, J., y Estaire, S. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(8), 55-90.





## CAPÍTULO 28

### EMOCIONES Y ESTILOS DE ENSEÑANZA: SENSACIONES Y DIFICULTADES DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA AL USAR LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

MARÍA FERNÁNDEZ RIVAS\* Y MARÍA ESPADA MATEOS\*\*

*\*Universidad Pontificia de Comillas; \*\*Universidad Politécnica de Madrid*

#### INTRODUCCIÓN

La sociedad y los contextos sociales son cambiantes, y con ello, las herramientas metodológicas deben cambiar. Así, en esta introducción se va a resumir en una tabla el origen y la evolución de la escuela y de la educación, a partir del cual aparecen los estilos de enseñanza. Se puede observar que el concepto de escuela y educación varía en base a la ideología del momento (Tabla 1).

*Tabla 1. Origen y Evolución del Concepto de Escuela y Educación*

Autor	Líneas	Eje principal
1. Mones	Renacentista	La educación gira en torno al pensamiento de que el hombre debe ser formado tal y como es y nunca tal y como debería ser
2. Pestalozzi y Froebel; Tolstoy y Key	Naturalismo pedagógico	Educación basada en los intereses del alumno
3. Neill (Summerhill Inglaterra)	Escuela Nueva	Enseñanza libre
4. Freinet	Método natural	Enseñanza libre
5. Varios sociólogos	Teorías reproductivas	Escuela como centro de desigualdades. Posteriormente, escuela como centro de disciplina.

Tras estos movimientos, y debido al fuerte contenido ideológico encontrando en los diferentes momentos, se crean los estilos de enseñanza a mitad del siglo XX, con un carácter más técnico y didáctico. De esta forma, se crean unos patrones que servirán de guía para la intervención del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sicilia, 2001). Así, surge la primera propuesta, incluida en un primer espectro de estilos de enseñanza de la mano de Muska Mosston en 1966, con su obra “La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento”, siendo algo revolucionario para la didáctica de la Educación Física (Sicilia, 2001). Más tarde, en 1986, Mosston modificó su propuesta al presentar el libro “La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza”, obra creada junto a Sara Ashworth, cuyo modelo se expande en toda la educación (Sicilia, 2001). Después de

Mosston, aparece otro autor muy importante dentro de los estilos de enseñanza de la Educación Física, éste es Miguel Ángel Delgado Noguera, quién a partir de la propuesta de Mosston amplió los estilos de enseñanza, agrupando todos los estilos en seis familias con diferentes orientaciones u objetivos. Este autor, redactó varias obras importantes acerca de los estilos de enseñanza donde explica su propuesta, como “Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza” (Sicilia, 2001). De este modo, tal como dice García-González (2013), a partir de estas propuestas se crea una revolución sobre las metodologías en Educación Física y el deporte, generando a su vez, una confusión conceptual hablando de manera indistinta de métodos estratégicos y de estilos de enseñanza, aunque diferenciándolo claramente del estilo docente, ya que este último hace referencia a la forma de desarrollo de las clases por parte del profesor (rol docente). El conocimiento del concepto de estilos de enseñanza para su puesta en práctica así como la capacidad de intervención a través de estos no se adquiere durante la formación superior, sino que se va afianzando gracias a la reflexión, la dimensión ética y la investigación (González-Peiteado y Pino-Juste, 2013). Además, las concepciones docentes van a depender también de la personalidad del docente, así como de su propio estilo de aprendizaje y experiencia docente (González-Peiteado, 2012). A partir de esto, el profesor formará su rol docente o estilo docente, utilizando unos estilos de enseñanza determinados en base a los rasgos cognitivos, afectivos biológicos y socioculturales de este, así como poseer ciertas habilidades docentes que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciéndose notorias sus preferencias en la interacción con el ámbito educativo (Ballesta, Izquierdo, y Romero, 2011; González-Peiteado y Pino-Juste, 2013). Es por esta razón que es importante conocer las emociones de los profesores a la hora de utilizar los estilos de enseñanza, ya que es importante que el docente tenga un estado de seguridad y confianza a la hora de ponerlos en práctica, buscando los mejores efectos en los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El hecho de dominar los estilos de enseñanza va a permitir que el profesor sea capaz de planificar las sesiones promoviendo un clima de aula positivo y mejorando la motivación de los alumnos (Biddle y Goudas, 1993; Delgado, 1996). Además, los profesores de Educación Física deben ser capaces no solo de utilizar todos los estilos de enseñanza según el contenido impartido y los objetivos planteados, sino que debe ser capaz de adaptar dichos estilos de enseñanza a los alumnos y al contexto en el que se encuentre (González-Peiteado y Aznar-Cuadrado, 2010; Mosston y Ashworth, 1993; Sicilia y Delgado, 2002).

## **Objetivos**

El objetivo general de esta investigación es el de conocer las emociones de los profesores de Educación Física a la hora de llevar a cabo los estilos de enseñanza. El objetivo específico será analizar las emociones de los profesores de Educación Física a la hora de utilizar los estilos de enseñanza de manera descriptiva y con respecto a la titularidad del centro.

## **MÉTODO**

Se lleva a cabo una investigación cuantitativa, descriptiva y no experimental, ya que se pretende explicar los resultados obtenidos de forma objetiva (Anguera, 1992; Cea-D'Ancona, 2001; Chávez, 2010; Cockcroft, Goldschagg, y Seabi, 2019; González-Tirados, 2009).

### **Muestra**

Para llevar a cabo este estudio, se ha aplicado un diseño muestral probabilístico por conglomerados y estratificado elegidos de manera aleatoria y a través de una afijación proporcional, seleccionando primero los municipios (por número de habitantes), luego los centros (públicos, concertados y privados) y por último los profesores a encuestar en cada centro educativo (primaria y secundaria), siendo estos un máximo de dos profesores por centro educativo (Rodríguez Osuna, 2002; Scheaffer, Mendenhall, y Lyman, 2007).

Así, el universo de la muestra consta de 1659 centros educativos de la Comunidad de Madrid, siendo calculado gracias a los listados de centros educativos de primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid (Comunidad de Madrid, 2014) y del listado de municipios y población (Instituto de estadística de la Comunidad de Madrid, 2013). Finalmente, y en base a lo anterior, se ha utilizado una muestra de 455 profesores, de los cuales el 70,8% de la muestra son hombres y el 29,2% son mujeres. Además, los profesores pertenecen tanto a la etapa de primaria como a la de secundaria, siendo 284 profesores de educación primaria (62,4%), y 171 profesores de educación secundaria obligatoria (E.S.O.) y bachillerato (37,6%). Por último, cabe destacar el número de centros en base a la titularidad, siendo 234 de titularidad pública (51,4%), 176 de titularidad concertada (38,7%) y 45 de titularidad privada (9,9%).

### **Instrumentos**

Se ha utilizado la entrevista como instrumento para la recogida de datos, denominada entrevista estructurada (Lussier y Kimball, 2008). El instrumento utilizado ha sido elaborado y validado por Guedea (2010) con una fiabilidad de alfa de Cronbach  $\alpha$ .702. El criterio de validez utilizado fue el de validez por contenidos, donde se establecieron categorías para facilitar el análisis de los ítems. De esta forma,

se establecen dos partes con diferentes dimensiones. La primera parte, donde se observan datos sociodemográficos de los entrevistados, conteniendo información acerca de la edad, sexo, titulación y años de experiencia docente en el centro educativo, con un carácter formal. Y una segunda parte, que engloba el resto del cuestionario con 32 preguntas, divididas en diferentes dimensiones:

- Dimensión I. Importancia de los estilos de enseñanza.

- Dimensión II. Conocimiento, preparación, formación inicial y permanente sobre estilos de enseñanza.

- Dimensión III. Dificultades con los estilos de enseñanza.

- Dimensión IV. Frecuencia de utilización de los estilos de enseñanza.

- Dimensión V. Grado de aceptación de los estilos de enseñanza.

- Dimensión VI. Aceptación de los alumnos en el medio ambiente físico, del contenido de la enseñanza, como factores que influyen en la utilización de los estilos de enseñanza. En este caso, se han utilizado únicamente preguntas del cuestionario pertenecientes a la dimensión III, la cual utiliza una escala de Likert donde 1 es muy en desacuerdo, 2 algo en desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 algo de acuerdo y 5 muy de acuerdo. Los ítems incluidos en esta dimensión, y por lo tanto los que serán analizados en esta investigación, son: 1. Siente presión al usar los estilos de enseñanza (EE) 2. Los EE ayudan en el desarrollo de la clase 3. Qué grado de satisfacción han aportado los EE 4. Los EE influyen en el cumplimiento de los objetivos.

### **Procedimiento**

Este estudio tuvo lugar en un momento determinado del año, que abarca todo el curso académico 2014- 2015, a lo que se le denomina estudio transversal (Sierra, 2001), llevado a cabo por una única persona, favoreciendo la eficacia de los datos.

### **Análisis de datos**

Para el análisis de los datos, se ha realizado un análisis descriptivo a través de tablas de frecuencias, así como un análisis inferencial utilizando el programa estadístico para el análisis de datos SPSS®, v20.0 (SPSS Inc., U.S.A.).

## **RESULTADOS**

Para el análisis de los datos, en primer lugar, se llevará a cabo un análisis descriptivo para conocer las medias (M) y la desviación típica (DT) respecto a la titularidad del centro de cada uno de los ítems, y, en segundo lugar, un análisis inferencial a través de diferentes pruebas en función de la variable de titularidad del centro. Así, al realizar el análisis descriptivo (Tabla 2), se puede observar que en el ítem 1, sobre si los profesores sienten presión al usar los estilos de enseñanza, la M en

las diferentes titularidades está alrededor de 2, con una DT aproximada a 1, mostrando una respuesta bastante unificada, e indicando que la mayor parte de los profesores, independientemente de la titularidad, están algo en desacuerdo con este ítem, y por lo tanto, no se sienten presionados. Respecto al ítem 2, sobre si los estilos de enseñanza ayudan en el desarrollo de la clase, se puede observar, en todas las titularidades de centro, una M próxima a 4 y una DT con baja variación ( $DT \leq 1.042$ ). Esto se traduce en que la mayor parte de los profesores, independientemente de la titularidad del centro en el que trabajan, están algo de acuerdo con el ítem mencionado, siendo así los estilos de enseñanza una ayuda a la hora de llevar a cabo sus clases de Educación Física. Al analizar el ítem 3, sobre el grado de satisfacción que aportan los estilos de enseñanza, de nuevo en los tres tipos de titularidad del centro, la M está próxima a 4, siendo una respuesta bastante unificada, ya que la  $DT < 1$ , lo que indica que la mayor parte de los profesores sienten más o menos satisfechos con el uso de los estilos de enseñanza. Por último, respecto al ítem 4 sobre la influencia de los estilos de enseñanza en el cumplimiento de los objetivos, la M de las respuestas en las diferentes titularidades estudiadas, es próxima a 4 con una variación baja, ya que la  $DT < 1$ . Esto muestra que la mayor parte de los profesores están más o menos de acuerdo con que los estilos de enseñanza influyen en el cumplimiento de los objetivos.

*Tabla 2. Datos Descriptivos de los Ítems Analizados en base a la Titularidad. Media y Desviación Típica*

Ítems	Titularidad	N	%	M	DT
1. Siente presión al usar los EE	Pública	234	51,4	2,01	1,163
	Concertada	176	38,7	2,02	1,072
	Privada	45	9,9	2,29	1,236
	Total	455	100	2,04	1,136
2. Los EE ayudan en el desarrollo de la clase	Pública	234	51,4	3,7	1,042
	Concertada	176	38,7	3,8	0,835
	Privada	45	9,9	3,91	0,996
	Total	455	100	3,76	0,963
3. ¿Qué grado de satisfacción han aportado los EE?	Pública	234	51,4	3,91	0,87
	Concertada	176	38,7	3,94	0,805
	Privada	45	9,9	3,98	0,783
	Total	455	100	3,93	0,835
4. Los EE influyen en el cumplimiento de los objetivos	Pública	234	51,4	4,14	0,863
	Concertada	176	38,7	4,02	0,855
	Privada	45	9,9	4,13	0,588
	Total	455	100	4,09	0,837

Por otro lado, se lleva a cabo un análisis inferencial, donde lo primero que se hace es la prueba de homogeneidad de Levene para ver si existen diferencias de varianzas con respecto a la titularidad del centro (Tabla 3). Así, se puede observar que, si existen diferencias de varianzas en los ítems 1, 2 y 4, ya que  $p < 0,05$ . Los ítems donde se

apreciaron diferencias significativas a través de la prueba de homogeneidad de Levene (ítem 1, 2 y 4, donde  $p < 0,05$ ) son sometidos a la prueba de Welch (Tabla 4), donde, en ningún caso, se observan diferencias significativas respecto a la titularidad del centro, ya que  $p > 0,05$ . Los ítems en los que no se observan diferencias significativas a través de la prueba de homogeneidad de Levene (ítem 3, donde  $p > 0,05$ ), son analizados a través de la prueba ANOVA de un factor (Tabla 5), donde tampoco se observan diferencias significativas.

**Tabla 3.** Prueba de Homogeneidad de Varianzas de Levene respecto a la Titularidad del Centro

Ítems	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1. ¿Siente presión al usar los EE?	3,068	2	452	0,047
2. ¿Los EE ayudan en el desarrollo de la clase?	6,87	2	452	0,001
3. ¿Qué grado de satisfacción han aportado los EE?	0,428	2	452	0,652
4. ¿Los EE influyen en el cumplimiento de los objetivos?	3,9	2	452	0,021

**Tabla 4.** Prueba Robusta de Igualdad de Medias, Welch, con respecto a la Titularidad del Centro

Ítems		Estadísticoa	gl1	gl2	Sig.
1. ¿Siente presión al usar los EE?	Welch	1,01	2	120,637	0,367
2. ¿Los EE ayudan en el desarrollo de la clase?	Welch	1,083	2	122,283	0,342
4. ¿Los EE influyen en el cumplimiento de los objetivos?	Welch	0,993	2	143,613	0,373

a. Distribuidos en F asintóticamente.

**Tabla 5.** ANOVA de un Factor con respecto a la Titularidad del Centro

Ítems		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
3. ¿Qué grado de satisfacción han aportado los EE?	Inter-grupos	0,188	2	0,094	0,134	0,875
	Intra-grupos	316,7	452	0,701		
	Total	316,888	454			

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Una vez realizado el análisis de datos, se puede afirmar que no existen diferencias significativas acerca de las emociones de los profesores de Educación Física al usar los estilos de enseñanza en base a la titularidad de los centros en los que trabajan (públicos, concertados y privados). Sin embargo, el análisis descriptivo a través de medias muestra que los profesores apenas se sienten presionados por utilizar los estilos de enseñanza en sus clases. De hecho, consideran que los estilos de enseñanza les ayudan a dar sus clases y cumplir con los objetivos establecidos, sintiéndose satisfechos cuando los utilizan. En esta línea, los autores Pintrich y Schunk (2006), en su investigación afirman que el logro de los objetivos planteados se ve favorecido por la motivación de los alumnos, y a su vez, esto va a depender de la metodología utilizada para llevar a cabo los diferentes contenidos.

De esta forma, los estilos de enseñanza toman un papel importante a la hora de llevar a cabo las clases, ya que la utilización de estilos productivos, como pueden ser los estilos cognitivos, permite una mayor implicación y participación activa por parte de los alumnos, permitiendo que estos participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ureña y Ruiz, 2017). Así lo afirman varias investigaciones, donde los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos son algunos de los estilos productivos como el descubrimiento guiado o resolución de problemas (Fernández-Rivas y Espada, 2015; Hein, et al., 2012).

Sin embargo, en ocasiones, por falta de recursos o formación a la hora de planificar, o incluso por cansancio por parte del docente, se observa que los estilos más utilizados son los estilos reproductivos, como pueden ser el mando directo y la asignación de tareas (Gaviria y Castejón, 2013; Sympas, Digelidis, Watt, y Vicars, 2017). Además, varios estudios realizados afirman que a pesar de que los estilos productivos tienen mayores beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, éstos quedan en un segundo plano, siendo más utilizados los estilos reproductivos (Araujo y Campos, 2006; Cothran et al., 2005; Hein, et al, 2012; Vargas y Silva, 2008; Zapatero, Rivera, e Izquierdo, 2018).

En este sentido, la experiencia docente, como afirman los estudios de los autores Sicilia y Fernández (2006) y Vera (2010), tiene gran importancia a la hora de llevar a cabo las diferentes actividades, sin embargo, también es necesaria la formación permanente para poder adaptar su metodología a las características sociales del momento para una mejor educación, lo que les aportaría una mayor facilidad a la hora de aplicar los estilos de enseñanza (Martínez y Díaz, 2003; Pastor, 2008; Romero, 2008; Salina, 2007; Zabalza, 2003). Además, la metodología utilizada, más tradicional, social o de autoaprendizaje, debe seleccionarse según los contenidos que se vayan a tratar (Safapour, Kermanshachi, y Taneja, 2019).

Tras realizar el estudio, se puede concluir que, a pesar de que no se observan diferencias significativas sobre las emociones de los profesores a la hora de usar los estilos de enseñanza en base a la titularidad del centro en el que trabajan, se puede afirmar que los estilos de enseñanza ayudan al desarrollo de las clases de Educación Física, así como al cumplimiento de los objetivos establecidos, sintiéndose los profesores satisfechos a la hora de utilizarlos. Siendo así, los estilos de enseñanza pueden considerarse necesarios a la hora de llevar a cabo la planificación previa de contenidos, priorizando en unos u otros según el contenido impartido, los alumnos a los que van dirigidos y el contexto educativo en el que se encuentren. Para ello, es necesario que los profesores conozcan y dominen las diferentes metodologías existentes, como son los estilos de enseñanza en Educación Física.

## REFERENCIAS

- Anguera, M. T. (1992). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Catedra
- Araujo, M., y Campos, M. M. (2006). La praxis pedagógica en la educación física y los estilos de enseñanza predominantes en los docentes de educación básica. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 10(3), 124-134.
- Ballesta, F., Izquierdo, T., y Romero, B. (2011). Percepción del alumnado de Pedagogía ante el uso de metodologías activas. *Educación Siglo XXI*, 2(29), 353-368.
- Biddle, S., y Goudas, M. (1993). Reaching Styles, class climate and motivational in Physical Education. *Journal Physical Education, Recreation and Dance*, 3(24), 38-39.
- Cea-D'Ancona, M. Á. (2001). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis
- Chávez, N. (2010). *Introducción a la investigación educativa*. Maracaibo, Venezuela: Gráfica González.
- Cockcroft, K., Goldschagg, P., y Seabi, J. (2019). Longitudinal designs: The RANCH-SA study. En S., Laher, A. Fynny, y S Kramer (Eds.), *Transforming research methods in the social sciences* (pp.67-81). África: Case studies from South Africa/Wits University Press.
- Comunidad de Madrid (2014). Guía de centros docentes de la Comunidad de Madrid [internet]. Recuperado de [www.madrid.org/centros\\_docentes/guia/index.html](http://www.madrid.org/centros_docentes/guia/index.html)
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., Banville, D., Choi, E., Amade-Escot, C., MacPhail, A., ... Kirk, D. (2005). A cross-cultural investigation of the use of teaching styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(2), 193-201.
- Delgado, M. Á. (1996). Aplicaciones de los Estilos de Enseñanza en la Educación Primaria. En C. Romero (Comp.), *Estrategias Metodológicas para el Aprendizaje de los Contenidos de Educación Física Escolar* (pp. 73-86). Granada: Promeco.
- Fernández-Rivas, M., y Espada, M. (2015). Frecuencia de utilización y aceptación de estilos de enseñanza en Educación Física. *Athlos: Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, 9, 44-63.
- García-González, C. (2013). Propuesta de Métodos Didácticos y Evaluaciones. En clases de educación física sustentadas desde la Ciencia de la Motricidad Humana (CMH). *Revista Motricidad y Persona*, (13), 11-24.
- Gaviria, D.F., y Castejón, F.J. (2013). El proceso didáctico en educación física como generador de valores y actitudes. *Qualitative Research in Education*, 2(2), 161-186.
- González-Peiteado, M. (2012). *Las representaciones sobre los estilos de enseñanza en la construcción del rol docente* (Tesis Doctoral). Universidad de Vigo, Galicia, España.
- González-Peiteado, M., y Aznar-Cuadrado, V. (2010). Aproximación al perfil de estilos de enseñanza en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: nuevos canales, nuevos retos. En *Actas del I Congreso Internacional Reinventar la profesión docente*, Málaga, España.
- González-Peiteado, M., y Pino-Juste, M. (2013). Percepción del alumnado de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela sobre el uso de los estilos de enseñanza. *Innovación Educativa*, (23), 1-9.



González-Tirados, R. M. (2009). *Documentos para la docencia. Bases conceptuales en el proceso de la investigación*. Madrid: ICE Universidad Politécnica de Madrid.

Guedea, J. C. (2010). *Análisis de los Estilos de Enseñanza utilizados por los profesores de Educación Física del nivel primaria en la ciudad Chihuahua*. Granada: Universidad de Granada.

Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Ekler, J. H., Emeljanovas, A., y Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11(1), 123.

Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid (2013). Demografía y población [internet]. Recuperado de <http://www.madrid.org/iestadis>

Lussier, R. N., y Kimball, D. C. (2008). *Applied sport management skills*. Estados Unidos: Human Kinetics.

Martínez, L., y Díaz, B. (2003). El prácticum de Educación Física y la Iniciación de temas de reflexión en la construcción de la identidad profesional. En *Actas del VII Symposium Internacional sobre el Prácticum* (pp. 801-808). Pontevedra: Servicio de edición de la Universidad de Vigo.

Mosston, M., y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.

Pastor, J. L. (2008). La identidad como elemento común del espacio profesional y el ámbito académico. *Revista Fuentes*, 8, 36-52.

Pintrich, P., y Schunk, D. H. (2006). *Motivación intrínseca. Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Rodríguez-Osuna, J. (2002). La muestra: teoría y aplicación. En F. Alvira, M. García Ferrando, y J. Ibáñez (Comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 36-49). Madrid: Alianza Editorial.

Romero, S. (2008). La formación de Educación Física y deportiva en España. *Revista Fuentes*, 8, 53-83.

Safapour, E., Kermanshachi, S., y Taneja, P. (2019). A review of nontraditional teaching methods: Flipped classroom, Gamification, case study, self-learning, and social media. *Education Sciences*, 9(4), 273-285.

Salina, D. (2007). EEES y Prácticum: ¿cómo encajar el prácticum en el nuevo marco?. En A. Cid (Coord.), *Actas del IX Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en Empresas en la formación universitaria* (pp. 22-33). Universidad de Santiago, Vigo, España.

Scheaffer, R., Mendenhall, W., y Lyman, O. (2007). *Elementos de muestreo*. Madrid: International Thomson.

Sicilia, Á. (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la educación física*. Cádiz: Wanceulen Editorial Deportiva.

Sicilia, Á., y Delgado, M. Á. (2002). *Educación Física y Estilos de Enseñanza*. Madrid: INDE.

Sicilia, Á., y Fernández, J. M. (2006). Ethics, politics and biopedagogy in physical education teacher education: easing the tension between the self and the group. *Sport, Education and Society*, 11(1), 1-20.

Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Thomson.

Syrmpas, I., Digelidis, N., Watt, A., y Vicars, M. (2017). Physical education teachers' experiences and beliefs of production and reproduction teaching approaches. *Teaching and Teacher Education*, 66, 184-194.

Ureña, N., y Ruiz, E. (2017). Experiencia de evaluación formativa y compartida en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 29-44.

Vargas, D., y da Silva, M. (2008) Analysis of theoretical-methodological knowledge of CEFD/UFSM physical education Professors in relation to their pedagogical practice. *Movimento*, 4(2), 63-82.

Vera, J. A. (2010). Autobiografía, identidad docente y conocimiento didáctico en la enseñanza de la Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 423-441.

Zabalza, M. A. (2003). El aprendizaje experiencial como marco teórico para el prácticum. En *Actas del VII Symposium Internacional sobre el Prácticum* (pp. 19-34). Pontevedra: Servicio de edición de la Universidad de Vigo.

Zapatero, J. A., Rivera, M. D. G., y Izquierdo, A. C. (2018). Consolidação das metodologias ativas em educação física nas escolas de ensino médio. *Movimento*, 24(2), 509-526.

## CAPÍTULO 29

### NECESIDADES FORMATIVAS EN MATERIA DE EMPRENDIMIENTO EN LOS GRADOS EN EDUCACIÓN

M ANGELES PEÑA HITTA, MARÍA DEL CARMEN PEGALAJAR PALOMINO,  
ANA MARÍA MONTES MERINO, MÓNICA HERNÁNDEZ-LÓPEZ,  
Y MARÍA VILLA CARPIO FERNÁNDEZ  
*Universidad de Jaén*

#### INTRODUCCIÓN

##### Descripción del proyecto

El emprendimiento tiene el potencial de establecer un puente entre la innovación tecnológica y el crecimiento económico (Audretsch y Keilbach, 2007) y existen evidencias empíricas de que la presencia de organismos públicos de investigación, tales como las universidades, tienen una influencia significativa sobre el grado de innovación de una región (Goldstein y Drucker, 2006) y de cómo la transmisión del conocimiento afecta positivamente al cambio tecnológico y al crecimiento económico (Acs y Varga, 2005; Audretsch y Keilbach, 2004; Plummer y Acs, 2005; Varga y Schalk, 2004).

El debate político sobre cómo generar crecimiento está ligado al papel que juegan diversos instrumentos (la educación, la inversión pública y privada en investigación y conocimiento, los programas de entrenamiento y los sistemas de aprendizaje) y agentes, tales como las universidades. En el discurso de organizaciones internacionales, gobiernos y académicos, el emprendimiento y la creación de empresas cobran protagonismo de forma regular, haciendo todos ellos referencia a un elemento en común: el emprendimiento es relevante para el desarrollo económico, la productividad, la innovación y la creación de empleo (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2011).

Estas cuestiones se centran en cómo los conocimientos, las aptitudes y las actitudes que deben adquirir los emprendedores han sido ampliamente debatidas entre académicos, investigadores y responsables de la formulación de políticas, tanto en las economías desarrolladas, en particular en los Estados Unidos y Europa (Kuratko, 2005; OCDE, 2010) como en las economías emergentes (West, Bamford, y Marsden, 2008).

El emprendimiento incluye múltiples connotaciones, aunque se puede considerar que la esencia del emprendimiento es “hacer las cosas de una forma

distinta” (Bianchi y Henrekson, 2005, p.355). Para Mäkimurto-Koivumaa y Puhakka (2013), el emprendimiento no puede ser considerado como una actividad, donde todas las piezas se conocen antes de que comience el juego y, como en un rompecabezas, se llega a la solución correcta simplemente organizándolas; se entiende más como un juego, cuyo nombre, piezas, reglas, lógica y resultado tienen que tener sentido y significado mientras está en progreso. Es un proceso dinámico de visión, cambio y creación, que requiere energía y pasión para la creación e implementación de nuevas ideas y soluciones creativas (Kuratko y Hodgetts, 2004).

Por ello, la educación en emprendimiento es considerada una respuesta al mundo cada vez más globalizado, incierto y complejo en el que vivimos, lo que requiere que todas las personas y organizaciones sociales estén cada vez más equipadas con competencias empresariales (Gibb, 2002). Además, la iniciativa emprendedora puede desempeñar también la labor de asumir retos sociales importantes (Rae, 2010), por lo que la educación en emprendimiento se ha posicionado como medio para empoderar a las personas y las organizaciones para crear valor social para el bien público (Austin, Stevenson, y Wei-Skillern, 2006).

Para Vargas, Moreno, Guzmán, y Gómez (2019), la educación en emprendimiento debe entenderse como una práctica, que, articulada con la comunidad educativa, permite la equiparación de oportunidades a través de la creación de alternativas para solucionar problemas y mejorar la calidad de vida individual y colectiva. Por ello, debe incorporarse esta cultura en las instituciones, para fomentar actitudes emprendedoras y estimular en los estudiantes un pensamiento creativo, flexible, con visión de futuro y capacidad para asumir riesgos, materializar ideas e innovar.

El Plan de Acción sobre Emprendimiento 2020: “Relanzar el espíritu emprendedor en Europa” (Comisión Europea, 2013) identificó la educación para el emprendimiento como una de tres áreas de intervención inmediata. En 2014-2015, la Comisión efectuó una revisión intermedia de la Estrategia Europa 2020, que indicó que la Estrategia se sigue considerando un marco adecuado para fomentar el crecimiento y el empleo, tras lo cual decidió seguir adelante con la Estrategia, supervisándola y aplicándola, mediante el proceso llamado Semestre Europeo. En diciembre de 2014, el Consejo afirma que el desarrollo de una mentalidad emprendedora aporta múltiples beneficios a los ciudadanos, tanto a nivel profesional como en su vida personal, por lo que se alentó a los Estados Miembros a trabajar en materia de educación para el emprendimiento que abarque todo el sistema educativo, en sus diferentes etapas y niveles. (Comisión Europea, 2015).

En 2015, el Parlamento Europeo subraya la necesidad de un enfoque más amplio hacia el emprendimiento, entendido como un conjunto de competencias transversales claves con fines personales y profesionales. Además, se pone de manifiesto que no todo el profesorado y los responsables del sector educativo en Europa están lo

suficientemente formados en educación en materia de emprendimiento. El Marco de Competencia para el Emprendimiento (EntreComp) (Bacigalupo, Kampylis, y Van Den Brande, 2016; Comisión Europea, 2016) tiene como objetivo establecer un puente entre los mundos de la educación y el trabajo en lo relativo al espíritu empresarial como una competencia. El desarrollo de la capacidad emprendedora de los ciudadanos y las organizaciones europeas ha sido uno de los objetivos políticos fundamentales de la Unión Europea y sus Estados durante muchos años. Existe una conciencia creciente de que las habilidades, los conocimientos y las actitudes empresariales pueden aprenderse y, a su vez, conducir al desarrollo generalizado de mentalidades empresariales y cultura que benefician a los individuos y a la sociedad en su conjunto. Ya en 2006 se identificó el sentido de iniciativa y espíritu empresarial como una de las ocho competencias clave para todos los ciudadanos (Parlamento Europeo y Consejo, 2006).

Por otra parte, las instituciones de educación superior como las universidades tienen entre sus objetivos proporcionar una formación que responda a las necesidades de la sociedad en la que se encuentran. Para ello, deben proveer, al complejo entramado social en el que se incardinan, perfiles profesionales que permitan cubrir las demandas y necesidades de cada momento. En este contexto, las universidades han adquirido el compromiso directo como agentes del proceso emprendedor, por lo que es esencial para la educación en el espíritu emprendedor producir resultados tangibles, en términos de comportamiento emprendedor, alcanzado por investigadores, profesores y estudiantes vinculados a la misma.

A día de hoy es innegable la importancia del fomento de la cultura y formación emprendedora en todos los ámbitos, entre ellos el universitario, existiendo múltiples planes de actuación en torno a la misma promovidos por diferentes entidades, tanto de carácter público como privado. Dentro de estas entidades se encuentra la Universidad de Jaén, que desde hace varios años dedica esfuerzos específicos para formar a su alumnado en materia de emprendimiento.

En este contexto se plantea el presente proyecto, que pretende evaluar los conocimientos y actitudes emprendedoras del alumnado de educación, con la finalidad de poder proporcionarles la información necesaria para poder emprender. Atendiendo a los objetivos del mismo, y si bien hay múltiples maneras de entender y definir el emprendimiento, de forma generalizada este hace referencia a la búsqueda de salidas a nivel laboral, que pueden adoptar diferentes formas, para responder a necesidades específicas o poder obtener vías de financiación como forma de vida. Este emprendimiento suele materializarse, en múltiples ocasiones, en la puesta en marcha de nuevas empresas que cubren nichos de mercado novedosos o poco explotados. Desde esta perspectiva, los emprendedores son personas activas, creativas e involucradas con su entorno.

Bajo este prisma la formación en todos los ámbitos, especialmente el universitario, debe atender este aspecto y fomentar actuaciones que ayuden a los estudiantes a conocer las posibilidades que el emprendimiento y el autoempleo les ofrecen como medio para insertarse en el mercado laboral, máxime en momentos económicos difíciles como los que llevamos tiempo viviendo. Hasta tal punto es importante el fomento de esta cultura emprendedora que los planes de estudio derivados del proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) incluyen entre sus competencias algunas relacionadas directamente con la temática que centra este proyecto. Este nuevo enfoque formativo se basa en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes y debe garantizar que estas se ajusten a las competencias requeridas por el mercado laboral. Dentro de estas competencias se encuentran las de carácter sistémico, entre las que se incluyen el fomento de la iniciativa y el espíritu emprendedor ante el trabajo.

### **Objetivos**

El presente trabajo se plantea desde una perspectiva global, conjugando el análisis de las expectativas laborales del estudiantado matriculado en los grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social de la Universidad de Jaén con los datos reales de empleo en el ámbito laboral, al que estos estudiantes accederán una vez finalizados sus estudios universitarios. El objetivo general es proporcionar a este alumnado la formación y los recursos necesarios para autogestionar su incorporación al mercado laboral.

Como profesionales de la Educación Superior, nos interesa conocer las expectativas profesionales de los estudiantes de los Grados en Educación para así poder ajustar la propuesta formativa a sus necesidades e intereses. Por lo tanto, el objeto de esta investigación se centra en detectar las necesidades de formación sobre emprendimiento y autoempleo en estudiantes de los Grados en Educación de la Universidad de Jaén.

Este proyecto pretende dar respuesta a los siguientes objetivos específicos:

A. Analizar las expectativas laborales del alumnado de los Grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social de la Universidad de Jaén, así como detectar cambios en dichas expectativas entre alumnado novel y estudiantes de últimos cursos.

B. Obtener información sobre los conocimientos de los estudiantes de educación en materia de emprendimiento dentro del ámbito educativo.

C. Proporcionar al alumnado el conocimiento y la experiencia de profesionales y expertos en el campo del emprendimiento en la provincia de Jaén.

D. Dar a conocer a los estudiantes las estructuras de innovación y emprendimiento de la provincia de Jaén y las diferentes ayudas ofertadas por dichas estructuras.

E. Acercar al alumnado a prácticas de emprendimiento relacionadas con el mundo de la educación y presentar experiencias emprendedoras puestas en marcha en Jaén y su provincia dentro del ámbito educativo.

F. Facilitar al alumnado conocimientos para la elaboración de planes de empresa que les puedan ayudar a la creación y puesta en marcha de las mismas.

## **METODOLOGÍA**

El alumnado de los Grados en Educación llega a nuestras aulas con una visión muy reducida sobre las posibilidades laborales y salidas profesionales que les puede brindar su formación. Dichas posibilidades se centran, casi de forma exclusiva, en la incorporación a los centros docentes (tanto de carácter público como privado y concertado) en las diferentes etapas educativas (Educación Infantil y Educación Primaria) y especialidades (Educación Física, Educación Musical, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Lenguas Extranjeras, etc.). Muchos de nuestros estudiantes aspiran a estudiar oposiciones y convertirse en funcionarios. Este motivo y nuestra dilatada experiencia en la docencia en este ámbito nos hace plantearnos la necesidad de trabajar directamente con el alumnado de estas titulaciones para ampliar su visión sobre salidas profesionales y la posibilidad de mejorar los datos de empleabilidad de este colectivo en la provincia, no solo en el ámbito de la educación reglada sino también en espacios relacionados directamente con la educación no formal e informal.

El colectivo objeto de estudio, de manera generalizada, no se plantea la posibilidad de emprender como salida laboral, hipotecando su futuro a su posible contratación en centros de carácter privado y concertado o el acceso a la función pública a través de las diferentes convocatorias de oposiciones al cuerpo de maestros en sus diferentes especialidades. Este aspecto choca frontalmente con la realidad laboral en este campo: desde hace varios años estamos sufriendo un proceso de envejecimiento generalizado que hace que en diferentes poblaciones el número de defunciones supere al número de nacimientos. Esto obliga, en el mejor de los casos, a reducir la ratio profesor/alumno dentro de las aulas. Y en los últimos años también vemos cómo decrece el número de líneas educativas dentro de los centros de Jaén y su provincia. Concretamente, para el curso académico 2019/2020, y según los datos publicados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en la Orden 30 de julio de 2019, se pierden más de 50 líneas educativas en las diferentes etapas educativas, lo que supone una merma importante en cuanto a las necesidades de contratación de profesorado.

Por otra parte, la Universidad de Jaén cuenta con un elevado número de estudiantes matriculados en los citados grados. Cada curso académico se ofertan alrededor de 600 plazas de nuevo ingreso para los Grados en Educación, de las que una gran mayoría se cubren en el primer periodo de matriculación, no quedando plazas disponibles para aquellos estudiantes que acceden al ámbito universitario en la convocatoria de septiembre. A estas plazas hay que sumar las ofertadas por el centro adscrito SAFA de Úbeda. Estos datos demuestran la alta demanda de estas titulaciones, que viene siendo constante desde hace varios años y no viéndose afectada por el descenso de la natalidad que nos acompaña desde hace tiempo.

Como consecuencia, y aunque los datos varían cada curso académico, el número de egresados de estas titulaciones, solo en Jaén, suele superar los 400 maestros/as y alrededor de 70 educadores sociales, que se enfrentan a la búsqueda de su primer empleo dentro del ámbito educativo. Los datos no pueden considerarse positivos si se confrontan con las necesidades reales del mercado laboral, ni en docencia reglada ni fuera de ella. Además, este dato suele ser muy parecido, e incluso superior, en el resto de la comunidad autónoma y en el conjunto de nuestro país. Esto hace que nuestros estudiantes tengan que buscar alternativas laborales alejadas de la formación académica recibida y que en múltiples ocasiones se ubican en sectores totalmente diferentes al educativo. Se detecta también una sobrecualificación profesional, ya que muchos de nuestros egresados en educación terminan desempeñando trabajos en el sector servicios, alejados de la formación recibida y del ámbito laboral para el que se han formado.

Por lo tanto, consideramos de vital importancia plantear a este alumnado alternativas laborales que ayuden a paliar este desfase entre el número de estudiantes egresados en educación de la Universidad de Jaén y las necesidades docentes y educativas reales en nuestra provincia.

El diseño del proyecto está basado en una metodología mixta, que combina una metodología cuantitativa a través de la recogida y análisis de grandes cantidades de información con una perspectiva más cualitativa que, a través del estudio de casos, pretende analizar la realidad laboral de Jaén y su provincia y proporcionar al alumnado los servicios y estructuras relacionados con la innovación y el emprendimiento en nuestro contexto y la búsqueda de experiencias emprendedoras y empresas relacionadas con el ámbito educativo en Jaén.

Para su implementación se ha formado un equipo de trabajo multidisciplinar, conformado por profesorado de dos Facultades y tres Departamentos de la Universidad de Jaén. Por una parte, cuatro profesoras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, centro al que se encuentran adscritas las titulaciones objeto de estudio: dos profesoras pertenecen al Departamento de Pedagogía y las otras dos al de Psicología. Por otra parte, una profesora de la Facultad de Ciencias



Sociales y Jurídicas, del Departamento de Economía Financiera y Contabilidad y con una dilatada experiencia en materia de emprendimiento y empleo.

El proyecto, aprobado en la Convocatoria de Proyectos de Investigación 2019 del Instituto de Estudios Giennenses (BOP 243, 23 de diciembre de 2019), dependiente de la Diputación Provincial de Jaén, se estructura en dos fases diferenciadas. La primera fase se ha puesto en marcha en el segundo cuatrimestre del curso 2019/2020 y se extenderá hasta mediados del primer cuatrimestre del curso 2020/2021. La segunda fase coincidirá con el comienzo del segundo cuatrimestre del curso académico 2020/2021.

Los datos recogidos en la primera fase, una vez analizados, permitirán concretar acciones formativas que permitan cubrir las necesidades y carencias detectadas en los estudiantes objeto de estudio, dentro del ámbito del emprendimiento y el autoempleo. Estos datos posibilitarán al equipo investigador seleccionar los servicios más adecuados para cubrir las demandas del alumnado y establecer los contactos necesarios con todas las instituciones que pueden ofrecer información y ayuda al colectivo implicado en la experiencia. Paralelamente, se ofertará a los estudiantes la posibilidad de asistir a talleres específicos de formación en contenidos relacionados con el emprendimiento, la creación de empresas y la elaboración de planes de empresa, que serán impartidos por personal especialista en la materia.

A continuación, se detallan las fases del proyecto planteado:

La primera fase (Investigación) tiene como eje la realización del estudio de investigación, centrado en analizar las expectativas laborales de los estudiantes matriculados en los diferentes cursos de los grados en educación. Para ello se está diseñando y validando un instrumento de recogida de información. Una vez recogidos los datos, se procederá al análisis de los mismos con el objetivo de obtener una visión general sobre las previsiones de incorporación del alumnado al mercado laboral. Esta fase permitirá detectar necesidades formativas sobre salidas laborales, empleo y emprendimiento del colectivo objeto de estudio.

Las actuaciones previstas en esta fase (análisis y estudio del estado de la cuestión; definición de población y muestra; diseño y validación de los instrumentos de recogida de información; recogida y análisis de la información; y extracción de conclusiones) servirán de marco estructural a las actividades planteadas posteriormente.

En la segunda fase (formación/información) se elaborará un catálogo de servicios ofertado por las diferentes estructuras de emprendimiento e innovación ubicadas en la provincia de Jaén, al mismo tiempo que se establecerán los contactos pertinentes para dar a conocer el proyecto e implicar en el mismo a los profesionales de dichas estructuras. Paralelamente, se diseñará la oferta formativa que se ofrecerá al alumnado y que estará ajustada a las necesidades de formación detectadas en la

fase anterior. El carácter interdisciplinar del equipo investigador permitirá que este diseño se ajuste a las características tanto de los estudiantes como a las demandas del mercado laboral en el ámbito seleccionado.

Las actuaciones de esta fase se dividen en dos grandes grupos:

a. Actividades formativas dirigidas a medianos y grandes grupos. Bajo el título “Aprender a Emprender: Programa de Estimulación del Espíritu Emprendedor en Educación”, se proporcionará a los estudiantes un itinerario formativo en el que se les ofrecerá información sobre los servicios de emprendimiento ubicados en su entorno cercano, así como el acercamiento de experiencias emprendedoras de carácter educativo ubicadas en la provincia de Jaén (talleres, mesas redondas, charlas/conferencias, etc.). También se plantean visitas guiadas a diferentes espacios de generación y emprendimiento en la provincia.

b. Formación de grupos de trabajo pequeños en los que los estudiantes reciban formación específica sobre las características y constitución de una empresa y donde se les ofrecerá supervisión y asesoramiento personalizado sobre estos aspectos.

Como última etapa del proyecto (elaboración de informes y difusión), se procederá a la elaboración de los informes derivados del estudio y a la difusión de los resultados obtenidos en los foros que se consideren más relevantes.

En cuanto a la temporalización prevista, la situación sanitaria provocada por el COVID-19 ha obligado a retrasar el cronograma inicial. Así, la recogida de datos, y su posterior análisis, no podrá llevarse a cabo hasta el primer cuatrimestre del curso 2020/2021. Paralelamente, se diseñará el programa formativo en base a los datos recogidos, que tiene prevista su implementación en el segundo cuatrimestre del mismo curso académico.

## **RESULTADOS**

El presente proyecto pretende completar y mejorar la formación del alumnado una vez que finalice su paso por las aulas universitarias. Aunque el EEES apuesta por la formación integral del individuo, adaptada a las características del mercado laboral y fomentando el emprendimiento desde una perspectiva transversal, es cierto que las universidades ven limitadas sus posibilidades de actuación en este ámbito por el elevado número de estudiantes que albergan en sus aulas y las dificultades que supone implicar a dichos estudiantes, inmersos en múltiples titulaciones de diferente índole, en temas que no se encuadran de manera oficial en los currículos establecidos en los actuales planes de estudio de la mayoría de los grados universitarios.

Nuestra experiencia en el ámbito educativo universitario y en las titulaciones relacionadas con la educación nos hace plantearnos la necesidad de planificar actuaciones formativas específicas relacionadas con el emprendimiento y el autoempleo en nuestro campo de estudio. Como profesionales de la Educación

Superior, nos interesa conocer las expectativas profesionales de nuestros estudiantes para así poder ajustar la propuesta formativa a sus necesidades e intereses.

Además, y en función de las expectativas expresadas por el alumnado en los diferentes momentos formativos, este estudio pretende ofertar a los estudiantes de los grados mencionados un plan de formación sobre emprendimiento ajustado a las realidades profesionales en las que este colectivo puede desarrollarse laboralmente, según la formación académica recibida. Al mismo tiempo, se plantea facilitar la colaboración y participación de nuestros estudiantes con los diferentes organismos locales y autonómicos que trabajan de forma específica en este ámbito.

Esta colaboración puede dar lugar a la creación de nuevos puestos de trabajo, así como a la generación de empresas relacionadas con el sector educativo que se ubiquen dentro de la provincia de Jaén y que respondan a un doble objetivo: facilitar y mejorar la inserción laboral de los egresados en la rama de Educación de la Universidad de Jaén y mejorar los datos de empleo de la provincia de Jaén, que lamentablemente alcanza valores significativamente altos desde hace varios años.

La evaluación se realizará a través de un cuestionario de satisfacción que los estudiantes participantes en el programa formativo deberán cumplimentar una vez finalizado el mismo. En él se recogerán las percepciones del alumnado sobre los contenidos desarrollados, la utilidad de la formación recibida, la novedad en cuanto a la experiencia, los problemas detectados durante la formación o los aspectos que consideren que se necesita incidir o profundizar más en próximas ediciones del programa formativo.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

### **Novedades de su implementación**

Las instituciones de Educación Superior deben proporcionar una formación integral a su alumnado para que, una vez que accedan al mundo laboral, su empleo no dependa de instituciones públicas o privadas, sino que estos deben ser capaces de crear fuentes de empleo, tanto para obtener sus propios ingresos como para cubrir necesidades sociales. Por ello, de acuerdo con Gómez, Sánchez, y Mancilla (2019) creemos que las universidades deben incentivar a todo su personal (autoridades, estudiantes, profesorado y personal de administración y servicios) para despertar el espíritu emprendedor y que se generen negocios que actúen como motor económico de la zona. Estas iniciativas deben huir de la formación academicista.

Por lo tanto, para aquellos estudiantes que no trabajan de forma directa aspectos relacionados con el emprendimiento y el autoempleo en sus planes de estudio se considera de vital importancia la puesta en marcha de experiencias específicas que les ayuden a ampliar sus posibilidades de incorporación al mercado laboral. En el caso concreto de este proyecto, planteamos la posibilidad de proporcionar al alumnado de

los Grados en Educación de la Universidad de Jaén los recursos necesarios para emprender y que están disponibles en su entorno cercano (Jaén y su provincia). Además, se plantea ofertar a los estudiantes formación específica, relacionada directamente con su ámbito de estudio, y apoyada por experiencias reales que funcionen en el entorno de la provincia y puestas en marcha, en muchos casos, por egresados de nuestra propia Universidad.

De esta forma, establecemos un vínculo de trabajo y actuación entre dos de las principales instituciones de la provincia de Jaén y que constituyen una parte importante del motor de cambio de la misma. Por una parte, el Instituto de Estudios Giennenses, dependiente de la Diputación Provincial de Jaén y que tiene entre sus objetivos prioritarios el desarrollo socioeconómico, medioambiental y cultural de la provincia; por otra parte, la Universidad de Jaén, institución de enseñanza superior e investigación, cuyo objetivo fundamental es formar profesionales en las diferentes áreas del saber y del trabajo y que provee al mercado laboral personal altamente cualificado en las diversas ramas del conocimiento.

## REFERENCIAS

- Acs, Z.J., y Varga, A. (2005). Entrepreneurship, agglomeration and technological change. *Small Business Economy*, 24, 323-334.
- Audretsch, D.B., y Keilbach, M. (2004). Does Entrepreneurship Capital Matter?. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28(5), 419-429.
- Audretsch, D.B., y Keilbach, M. (2007). The Theory of Knowledge Spillover Entrepreneurship. *Journal of Management Studies*, 44(7), 1242-1254.
- Austin, J., Stevenson, H., y Wei-Skillern, J. (2006). Social and Commercial Entrepreneurship: Same, Different, or Both?. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 30(1), 1-22.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P.Y., y Van Den Brande, L. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Publications Office of the European Union [internet]. Recuperado de <https://publications.europa.eu/en/web/general-publications/publications>. Fecha de consulta: 6-6-2020.
- Bianchi, M., y Henrekson, M. (2005). Is neoclassical economics still entrepreneurless?. *Kyklos*, 58(3), 353-377.
- Comisión Europea (2015). Entrepreneurship Education. A road to success. Comisión de la Comunidades Europeas: Bruselas [internet]. Recuperado de [https://ec.europa.eu/growth/content/entrepreneurship-education-road-success-0\\_it](https://ec.europa.eu/growth/content/entrepreneurship-education-road-success-0_it) Fecha de consulta: 6-6-2020.
- Comisión Europea (2016). La educación para el emprendimiento en los centros educativos en Europa. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea [internet]. Recuperado de [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en). Fecha de consulta: 16-6-2020.
- Comisión Europea. (2013). Plan de Acción sobre Emprendimiento 2020. Relanzar el espíritu emprendedor en Europa. Comisión de la Comunidades Europeas: Bruselas [internet].

Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0795:FIN:ES:PDF> Fecha de consulta: 4-5-2020.

Gibb, A. (2002). Creating conducive environments for learning and entrepreneurship-living with, dealing with, creating and enjoying uncertainty and complexity. *Industry and Higher Education*, 16(3), 135-148.

Goldstein, H.A., y Drucker, J. (2006). The economic development impacts of universities on regions: Do size and distance matter?. *Economic Development Quarterly*, 20(1), 22-43.

Gómez, M. N. M., Sánchez, C. D. R. P., y Mancilla, Y. P. E. (2019). Emprendimiento en las instituciones de educación superior. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 2(2), 11-18.

Kuratko, D.F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577-589.

Kuratko, D.F., y Hodgetts R.M. (2004). *Entrepreneurship: Theory, Process, Practice*. Mason, Ohio: Thomson South Western.

Mäkimurto-Koivumaa, S., y Puhakka, V. (2013). Effectuation and causation in entrepreneurship education. *International Journal of Entrepreneurial Venturing*, 5(1), 5-16.

Orden de 30 de julio de 2019, por la que se aprueba y publica el instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo, desprotección y desamparo de la infancia y adolescencia en Andalucía (VALÓRAME). Boletín Oficial de la Junta de Andalucía/Histórico del BOJA, número 152, de 08 de agosto de 2019.

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2010). Empowering people to innovate. In: Measuring innovation: A new perspective (43-58). OECD Publishing [internet].

Recuperado de <https://www.oecd.org/site/innovationstrategy/measuringinnovationanewperspective-onlineversion.htm>. Fecha de consulta: 17-6-2020.

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2011). Entrepreneurship at a Glance 2011. OECD Publishing [internet]. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264097711-en>.

Parlamento Europeo y Consejo (2006). Agenda de Oslo. Resolución del Parlamento Europeo, de 8 de septiembre de 2015, sobre el fomento del emprendimiento juvenil a través de la educación y la formación [INI].

Plummer, L.A., y Acs, Z.J. (2005). Penetrating the 'Knowledge Filter' in regional economic. *Annals of Regional Sciences*, 39, 439-456.

Rae, D. (2010). Universities and enterprise education: responding to the challenges of the new era. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 17, 591-606.

Varga, A., y Schalk, J. (2004). Knowledge spillovers, agglomeration and macroeconomic growth: an empirical approach. *Regional Studies*, 38, 977-989.

Vargas, C. M. G., Moreno, J. R. V., Guzmán, C. P. J., y Gómez, B. H. Á. (2019). Maestros y maestras que sistematizan su experiencia: caminos y reflexiones en torno a la educación para el emprendimiento: caso Caldas y Risaralda. *Revista Educación y Ciudad*, 2(37), 103-114.

West, G. P., Bamford, C. E., y Marsden, J. W. (2008). Contrasting entrepreneurial economic development in emerging Latin American economies: Applications and extensions of resource-based theory. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 32(1), 1-9.



## CAPÍTULO 30

### PERFIL NEUROPSICOLÓGICO DE ALUMNOS CON NEAES DESDE SU FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO

MARÍA JESÚS LUQUE ROJAS\*, LENKA SCHEITHAUEROVÁ\*\*,  
Y DIEGO JESÚS LUQUE PARRA\*

*\*Universidad de Málaga; \*\*Charles University*

#### INTRODUCCIÓN

La mente es un producto emergente del cerebro y éste es condición necesaria pero no suficiente para que haya funciones y productos mentales. La mente resultaría de una experiencia subjetiva originada en la actividad cerebral, con fines de estructura y organización de la conducta (conocimiento de sí mismo y del medio). Se sigue que la mente, la inteligencia, el control ejecutivo, es resultado de:

- Un desarrollo cognitivo sobre la estructura cerebral.
- Un aprendizaje sobre contextos en interacción.

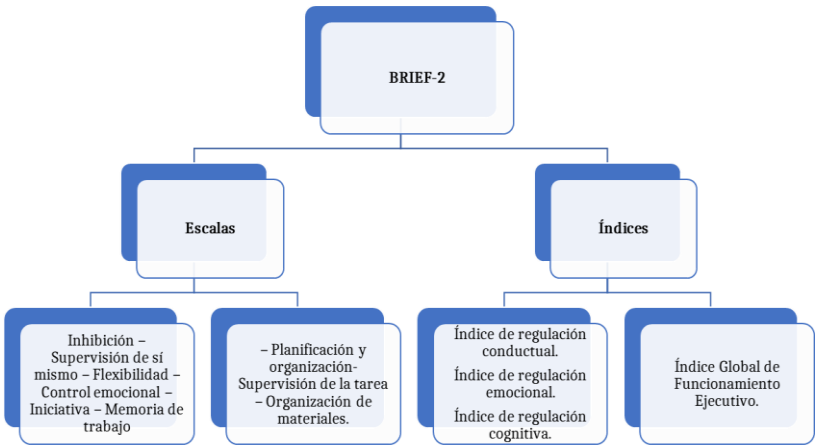
El desarrollo cognitivo se conforma sobre las funciones mentales superiores (atención, percepción, memoria, juicio, razonamiento), con niveles de concreción u operatividad en la resolución de problemas, procesamiento de la información, creatividad, etc. En una lógica de acción y de desarrollo cognitivo, es de interés resaltar que, desde un análisis neuropsicológico, la inteligencia no tiene que ser una propiedad que, en exclusiva sea emergente del cerebro, sino que pueda ser una función localizada en la corteza prefrontal lateral (Desimone y Duncan, 1995), dentro de estudios con personas lesionadas en esa área y que mostraban limitaciones en su planificación y control ejecutivo. En todo caso, la inteligencia se asienta en la corteza cerebral, pero de acuerdo con Goldberg (2009), mientras que las estructuras temporales, parietales y occipitales son sede del conocimiento descriptivo (cómo son las cosas), el lóbulo frontal asumiría el conocimiento prescriptivo (cómo deberían ser las cosas y qué habría que hacer para adaptarlas a nuestras necesidades). En consecuencia, el lóbulo frontal aúna el conocimiento de lo anterior-posterior en la experiencia y consecuencias, esto es, qué dio resultado en el pasado y qué conviene para el futuro (Tirapu-Ustárriz, García-Molina, Luna-Lario, Roig-Rovira, y Pelegrín-Valero, 2008). El Funcionamiento Ejecutivo es un constructo que pretende comprender el entramado de relaciones cerebro-mente y el comportamiento, a través de una planificación y control de las acciones individuales sobre las tareas y el contexto. Las funciones ejecutivas son operaciones mentales, procesos cognitivos que

organizan las ideas o acciones en comportamientos complejos dirigidos a fines. Por lo tanto, están en la base de los procesos de adaptación a situaciones nuevas, mantenimiento de la autonomía personal, del comportamiento en general y más particularmente de la empatía y sensibilidad social o de la conciencia. Teniendo pues la responsabilidad de la regulación de la conducta manifiesta, como de la regulación de los pensamientos y afectos, también es propositiva, en la medida que se encargaría de alcanzar objetivos planteados, de su valoración y anticipación de resultados (Verdejo-García y Bechara, 2010).

**Inteligencia y funciones ejecutivas: aspectos de medición**

En una integración de los constructos, Inteligencia y Funcionamiento Ejecutivo, concretaríamos en que aquélla es una capacidad y potencia, mientras que la FE es función que se sirve de las funciones mentales superiores (atención, percepción, memoria) aportando su factor operativo, integrando procesos y optimizando las ejecuciones. El lóbulo frontal será el sustrato de la FE y, al decir de Goldberg (2009), adopta el papel de “director de orquesta” coordinando las informaciones que proceden del resto de estructuras cerebrales. Se puede afirmar la complejidad de ambos conceptos y, más aún, de su integración para obtener elementos de un conocimiento correlacionado. Se sigue que su valoración y medición no lo serán menos, teniendo en cuenta el abanico de instrumentos de medición existente, así como los diversos marcos teóricos o supuestos psicométricos que las sustentan. En cualquier caso, considerando los anteriores modelos reseñados, se estiman oportunos para este trabajo la Escala de Wechsler para la Inteligencia (con sus diversas subescalas y grupos escalares), la BRIEF-2 (Figura 1), así como la Adaptación de Torrance para la Creatividad.

*Figura 1. Descripción BRIEF-2*





En lo que se refiere a la medición de la Inteligencia, la Escala de Wechsler asume el concepto de C.I. que se ha venido desarrollando hacia un complejo cuerpo explicativo en su estructura y funcionamiento.

Puede mencionarse a Cattell (1967) con su teoría de una inteligencia de dos factores generales (Inteligencia fluida e inteligencia cristalizada), siguiéndole Horn, que le añade y define otros factores como la percepción visual, la velocidad de procesamiento, la capacidad de procesamiento auditivo (Horn, 1985) y otros autores y campos (Carroll, 1993).

Todo ello nos lleva a expresar con Wechsler (2005) que, considerando exhaustivas investigaciones con análisis factorial de las diversas pruebas de evaluación de aptitudes, los argumentos a favor de la existencia de un aspecto general de la inteligencia en los test son abrumadores. Consecuentemente, deberá buscarse una integración entre la existencia de un aspecto global de la inteligencia, con la de factores o aptitudes parciales cognitivas; de esta forma, sólo habría un paso para aceptar una estructura jerárquica de aptitudes específicas agrupadas en campos cognitivos de mayor entidad.

La versión de la escala actual, WISC-V, está compuesta por quince pruebas, de las cuales, doce provienen de la anterior WISC-IV: Cubos, Matrices, Dígitos, Claves, Vocabulario, Búsqueda de Símbolos, Información, Letras y Números, Cancelación, Comprensión y Aritmética. A éstas se le suman tres pruebas nuevas: Balanzas, Puzles Visuales y Span de dibujos. Su estructura y contenidos, cambia respecto a la anterior versión. Así se tiene una escala total (Figura 2).

*Figura 2. Escala Total WISC-V*

Comprensión Verbal	Visoespacial	Razonamiento Fluido	Memoria de Trabajo	Velocidad de Procesamiento
Semejanzas.	Cubos	Matrices	Dígitos	Claves.
Vocabulario	Puzzles Visuales	Balanzas	Span de Dibujos	Búsqueda de símbolos.
Información		Aritmética	Letras y Números	Cancelación.
Comprensión.				

Las escalas primarias, al igual que las secundarias, tienen alguna particularidad según los grupos especiales (trastornos, dificultades o altas capacidades intelectuales) (Tabla 1).

*Tabla 1. Relación entre índices y grupos especiales*

ÍNDICES	Sensible a...
Comprensión Verbal	Más bajo en Trastornos de lectura, dificultades en las matemáticas, trastornos del lenguaje y TEA.
Visoespacial	Trastorno específico del aprendizaje matemático. Punto fuerte de algunos niños con TEA.
Razonamiento fluido	Comprensión lectora y dificultades de las matemáticas. No con TDAH, ni TEA de alto funcionamiento.
Memoria de Trabajo	Dificultades de aprendizaje, TDAH, TEL y TEA.
Velocidad de Procesamiento	Dificultades de aprendizaje, TDAH y TEA.

Nota: Los niños con AACCCII tienen puntos fuertes en CV, Visoespacial, RF, con un promedio de rendimiento más bajo en MT y VP.

### **Alumnado con altas capacidades intelectuales: un análisis de su capacidad intelectual y funcionamiento ejecutivo**

Se hace obvio expresar que los niños, niñas y jóvenes con altas capacidades lo son por presentar, en general, gran aptitud en medidas de funcionamiento intelectual, de flexibilidad cognitiva, de creatividad y otras habilidades específicas (Valdés, Vera, y Carlos, 2013). De acuerdo con ello, las medias de sus puntuaciones en las pruebas de aptitud cognitiva serán significativamente más altas que el resto de sus iguales en edad. Aunque, en algunos casos, los alumnos con AACCCII pueden demostrar divergencias en las pruebas verbales y no verbales, lo normal es que obtengan un buen rendimiento en las pruebas, con puntos fuertes en áreas de comprensión verbal, aptitud visoespacial y razonamiento fluido. En cambio, en las áreas de memoria de trabajo y de velocidad de procesamiento, aunque superiores a la media general, suelen obtener menor puntuación que en las tres anteriores citadas (Morgado, 2005).

A modo de sugerencias para la evaluación con la Escala en el alumnado con altas capacidades intelectuales:

- El CIT es el mejor indicador del rendimiento académico en general, así como en el de las matemáticas o la comprensión lectora de los alumnos con AACCCII.

- Hacer uso del CIT y del ICG cuando se valore la aptitud cognitiva como criterio de identificación de las altas capacidades intelectuales.

- Los índices ICV e IMT, respondiendo a aptitudes cognitivas altas, son indicadores sólidos del rendimiento académico de este alumnado.

- Un rendimiento relativamente alto en MT podría favorecer la creatividad, como aspecto a considerar en las altas capacidades intelectuales (Geake, 2008). Aspecto que podrá señalarse como predictor en las evaluaciones de estos niños y niñas.

Este trabajo tiene un carácter de aproximación al estudio de las relaciones entre capacidades (aptitudes) y la aplicación o ejecución, entre un desarrollo cognitivo y el del funcionamiento ejecutivo, así como la asociación entre inteligencia y creatividad o con el aprendizaje lectoescritor. Se hace con una muestra de niños y niñas con altas

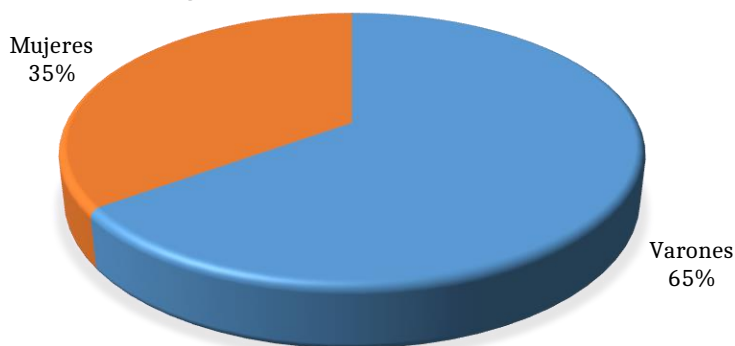
capacidades intelectuales, al entender que, en ellos, sus aptitudes están claramente diagnosticadas y que un análisis de relaciones entre variables puede aportar aspectos de interés en su desarrollo personal y académico.

## **METODOLOGÍA**

### **Participantes**

Se estudian 20 casos de alumnos y alumnas (Figura 3) con altas capacidades intelectuales, valorados por un Equipo de Orientación Educativa, en una zona (urbana y rural) de la provincia de Málaga (España), siendo los criterios de inclusión de esta muestra: tener un CI superior a 125, y presentar un rendimiento alto respecto al nivel de sus iguales. El rango de edad es de 6 años 8 meses a 11 años 8 meses ( $M=8$  años 3 meses) y una distribución por sexos de 65% de niños (13) y 36% de niñas (7). Todos ellos pertenecen a los cursos de 1º a 4º de Educación Primaria de un colegio público.

*Figura 3. Distribución por sexos*



### **Instrumentos**

- Escala de Inteligencia Wechsler para niños, 5ª versión–WISC-V.
- Escala de Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva (BRIEF-2).
- Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance (Torrance Test Creative Thinking, TTCT), versión adaptada española de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias).

### **Procedimiento**

El diseño de investigación es seccional, descriptivo y retrospectivo; todas las exploraciones se realizaron por psicólogos y pedagogos de amplia experiencia en la evaluación psicopedagógica. Los participantes en este estudio fueron valorados cognitivamente mediante el WISC-V (Hernández, Aguilar, Paradell, y Valla, 2015), a petición de sus profesores, por observación de un buen rendimiento en las actividades académicas y de acuerdo con los Planes de Detección de Altas Capacidades

Intelectuales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Por tanto, los criterios de inclusión de los sujetos de la muestra fueron:

a) Una puntuación superior a 125, rango superior a dos desviaciones típicas de la distribución normal de la inteligencia.

b) Observaciones del profesorado en cuanto un alto rendimiento escolar, con sus observaciones y las realizadas a través de cuestionarios de la Consejería (Profesorado-Familias), siguiendo un protocolo de intervención psicopedagógica de la Consejería de Educación, según la normativa regional y nacional de España.

c) La integración o asociación con aspectos de creatividad (criterio para una sobredotación) y de lectura y escritura como aspecto objetivo de rendimiento.

### **Análisis de datos**

Mediante la utilización del paquete estadístico SPSS v.24, se realizan las comparaciones de los valores obtenidos con relación a los baremos españoles de la Escala, considerando los valores medios de la muestra en relación con las medias de los grupos normativos especiales, y de las correlaciones entre las pruebas utilizadas. Se realizan tres estudios para el tratamiento de datos:

1. Se hacen tres acercamientos independientes utilizando a modo de variables dependientes: Capacidad intelectual (CIT), Índice Visoespacial (IVE) e Índice de Razonamiento Fluido (IRF) de la WISC-V, frente a los 9 factores de Función Ejecutiva (BRIEF-2).

2. Análisis de la Creatividad como variable dependiente con los cinco índices de la WISC-V y los 4 anteriores índices de la BRIEF-2.

Se insiste en que no se pretende un análisis de las relaciones de variables BRIEF con las de la WISC, lo que supondría un estudio estadístico y de investigación de mayor complejidad, sino de observar las consistencias entre puntuaciones de las escalas que, desde su construcción teórico-lógica, supongan una adecuada correlación y, en consecuencia, bases para posteriores trabajos en una línea cognitiva y neuropsicológica.

### **RESULTADOS**

Los estadísticos de la muestra se expresan en la figura 4, de los que se pasa a hacer una aproximación descriptiva de inicio. La distribución de la muestra en la Escala de Wechsler se expresa en la figura 5, distribución que se corresponde con la expresada en el Manual de la WISC-V y que puede concretarse de forma más manifiesta en la siguiente figura, con los datos de sus Índices.

De acuerdo con la figura de estadísticos, la media en el CIT, de 131,70, se corresponde con 2 desviaciones típicas por encima del promedio de edad (equivalente a un percentil 98). La desviación típica baja (6,58), es consistente con la

premisa de estar trabajando con una subpoblación específica y relativamente homogénea (niños y niñas de altas capacidades). El mínimo en CI de la muestra de 120 entra dentro del punto de corte (ligeramente a la baja) habitualmente utilizado para la identificación de altas capacidades intelectuales (CI igual o mayor de 120).

En referencia a la prueba de Torrance se obtiene una media de 83,25, con un mínimo de 43 y un máximo de 98 con respecto a la población general (percentil 89 si tomamos de referencia la mediana), y también es una muestra homogénea (tendencia al alza en creatividad). Puede observarse que el 80% de la muestra está en el percentil 70 o superior en la variable.

En este aspecto, los criterios para el diagnóstico en las Altas Capacidades Intelectuales se enmarcan en un valor de la creatividad por encima de un PC90, para fijar la sobredotación.

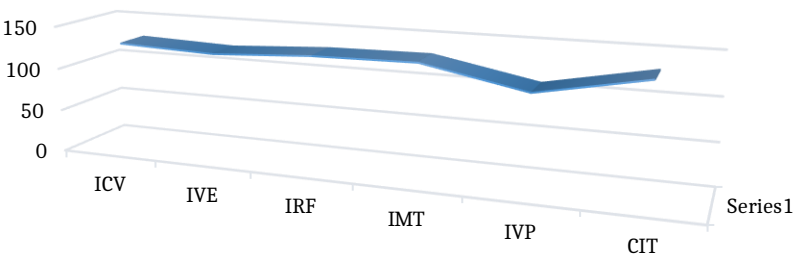
En la Escala BRIEF-2, se observa en la tabla 2, la media y desviación de las diferentes escalas del BRIEF-2, junto con la figura que le sigue (Figura 6), una distribución de medias.

*Figura 4. Estadísticos descriptivos de la muestra*

		<b>Estadísticos</b>		
		CI TOTAL	Índice global de función ejecutiva (puntuaciones T)	Creatividad
N	Válido	20	20	20
	Perdidos	0	0	0
Media		131,70	52,60	83,25
Error estándar de la media		1,473	3,088	3,480
Mediana		130,00	46,50	89,00
Moda		129	45	89 <sup>a</sup>
Desv. Desviación		6,586	13,808	15,563
Varianza		43,379	190,674	242,197
Asimetría		,540	1,370	-1,418
Error estándar de asimetría		,512	,512	,512
Curtosis		,284	,853	1,250
Error estándar de curtosis		,992	,992	,992
Rango		27	47	55
Mínimo		120	39	43
Máximo		147	86	98
Percentiles	10	124,00	40,10	53,90
	20	126,20	42,20	70,80
	25	127,50	43,50	74,25
	30	129,00	45,00	77,70
	40	129,00	45,40	87,80
	50	130,00	46,50	89,00
	60	133,00	48,60	92,00
	70	134,70	55,10	93,00
	75	135,00	60,50	93,00
	80	138,20	62,80	94,60
	90	141,70	78,00	97,00

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Figura 5. Índices de la WISC muestra

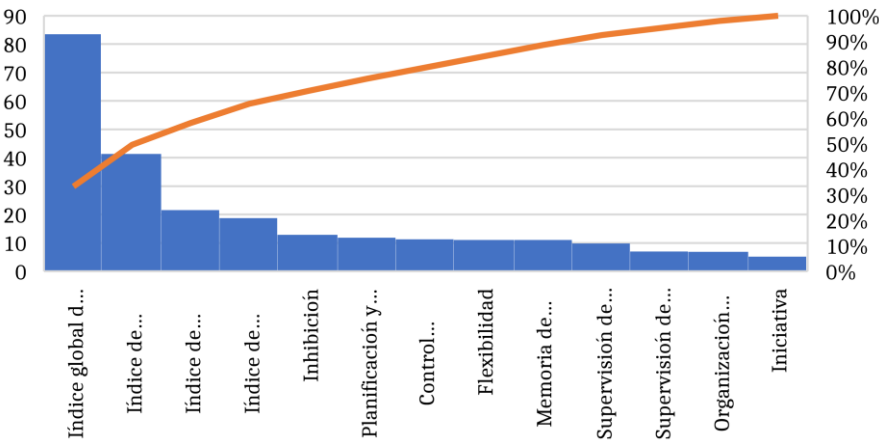


	ICV	IVE	IRF	IMT	IVP	CIT
Series1	127,6	123,45	129,65	131,1	108,15	131,7

Tabla 2. Media y desviación de las diferentes escalas del BRIEF-2.

	Media	Desviación
Inhibición	12,85	4,534
Supervisión de sí mismo	6,95	2,781
Flexibilidad	11,05	3,927
Control emocional	11,30	4,985
Iniciativa	5,20	1,576
Memoria de trabajo	11,05	4,298
Planificación y organización	11,90	4,340
Supervisión de la tarea	9,85	3,964
Organización de los materiales	6,90	2,845

Figura 6. Distribución de las medias BRIEF-Escuela



En la figura 7 se hace una comparativa las dos aplicaciones de la prueba (Escuela-Familia).

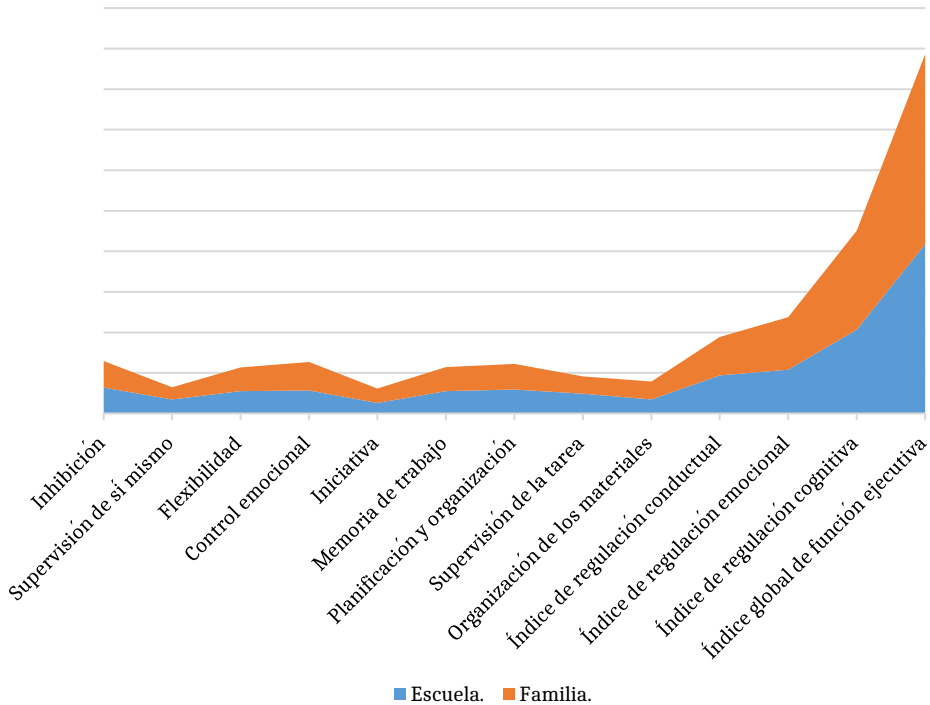
En ella puede apreciarse una visión de coincidencia entre ambas instancias, si bien la perspectiva familiar tiende a un cierto incremento, o lo que es lo mismo, en igualdad de distribución gráfica, la de la familia se sobredimensiona muy ligeramente.

El Índice global de Función Ejecutiva se expresa en una puntuación T promedio de 52,60, lo que podría decir que la muestra está en un percentil promedio de 60 en esta variable respecto a la población de referencia.

En la distribución se aprecia que, más de la mitad de los sujetos, tienen puntuaciones T por debajo de 50, es decir, por debajo de la media en función ejecutiva.

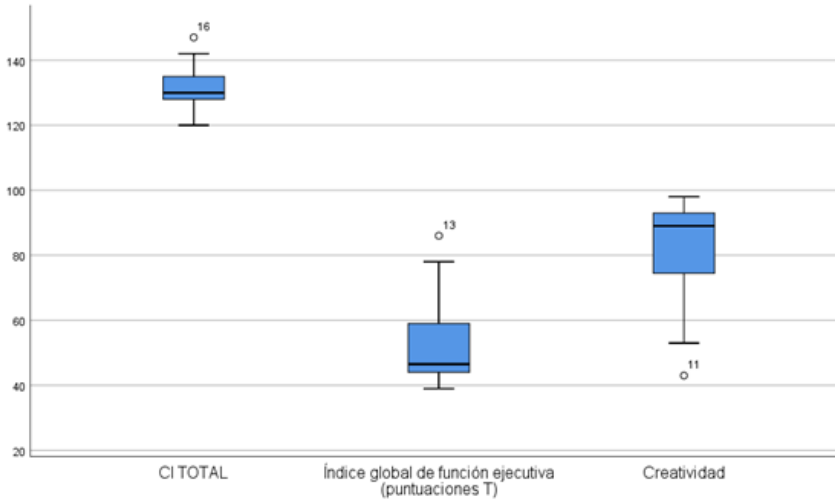
En cualquier caso, y para esta variable, la muestra es mucho más heterogénea, encontrándose alumnos con función ejecutiva baja, media y alta.

*Figura 7. Comparativo Escuela-Familia BRIEF*



En una primera valoración descriptiva se podría resumir en una muestra que se distribuye con cierta homogeneidad, con medias al alza, respecto a las variables de CIT y Creatividad. En cambio, para la Función Ejecutiva es más heterogénea con una media a la baja (las tres variables se expresan conjuntamente en la figura 8).

**Figura 8.** Representación de la distribución del CIT, índice global de función ejecutiva y creatividad



En conjunto, como ya se ha expresado, se observan medias altas para Inteligencia y Creatividad, lo que nos situaría en la relación estudiada entre los constructos de inteligencia y creatividad, en los que sus bases teóricas de pensamiento, convergente y divergente, explicarían cierta distancia entre ambas aptitudes. No obstante, los datos de esta muestra arrojan valores altos, próximos al PC 90 estimado en los criterios de la Consejería para distinguir la sobredotación y por encima de 75-80, en el que se ubicaría el talento artístico.

Estos resultados son consistentes con el hecho de que la creatividad como capacidad o elemento de valoración, sea parte constitutiva del constructo altas capacidades. Nuestros datos muestran en general un alto nivel de creatividad, reiterando ese carácter intrínseco de la misma. Quizá, el hecho de que la prueba de Torrance tenga una mayor carga cognitiva, podría servir de nexo para esta asociación con la inteligencia. En cualquier caso, no admite discusión que esta relación merece un estudio más profundo, tanto en su base teórica como en aspectos de medición de la creatividad (gráfica, verbal, manipulativa). Ciertamente, los datos estarían en coherencia con una valoración de la muestra de mayor número de Talento Complejo y Sobredotación, frente a la de Talento Simple, a lo que se añade las consideraciones del profesorado sobre un rendimiento superior.

Con relación a la variable de Función Ejecutiva se mantiene a distancia de las altas capacidades intelectuales, esto es, en la muestra hay alumnos con una FE baja, media y alta, dando a entender que FE puede aparecer en distintos grados dentro del constructo de altas capacidades. Esto es consistente con el concepto de funcionamiento ejecutivo, lo que se puede explicar por el constructo en sí y por la



existencia de dobles diagnósticos (“doble excepcionalidad” en algunos estudios) de AACCII con TDAH, con Dificultades de Aprendizaje, con Síndrome de Asperger, en los que la función ejecutiva es diferente para cada uno de ellos. Este aspecto y el afectivo-emocional, permiten explicar las diferencias entre los niños y niñas con altas capacidades en su comportamiento personal, social y académico. A ello habría que añadirle la dificultad en romper en el profesorado la creencia o el estereotipo de amplio dominio en la ejecución de tareas, supuesto para su diagnóstico de alta capacidad. En este sentido, ese profesorado podría preferir una explicación de carácter afectivo, centrando en el alumno una menor voluntad de trabajo por falta de motivación o interés, antes que indagar en un sencillo núcleo de valoración de los aprendizajes, sus estrategias y de su revisión consecuente de su enseñanza (Luque y Luque-Rojas, 2018).

Respecto al rendimiento académico del alumnado, sus profesores manifiestan que estos niños y niñas son rápidos, de buena ejecución en sus actividades, obviamente con buenas calificaciones y, en suma, con unos indicadores objetivos de alto nivel de aplicación a las tareas académicas. En este aspecto, expresan que su aprendizaje lectoescritor es de mayor adelanto en su adquisición, con un desarrollo rápido y de calidad expresiva, respecto a sus iguales de edad y niveles académicos. Esto se constata en la aplicación del Test de Análisis de la Lectura y Escritura (TALE), apreciándose como sus velocidades lectoras quedan en una media de 66,65 con una comprensión lectora de 100% para los cuatro niveles de la prueba. En consecuencia, este aprendizaje puede ser considerado una variable de adquisición sin dificultad, fluido, sin esfuerzo y de consecución natural a su voluntad de aprender. Para este alumnado, su aprendizaje de la lectura es consustancial (carácter instrumental para el conocimiento) a sus deseos de saber.

La correlación de la variable CI y Creatividad es positiva, aunque de intensidad débil ( $r=+0,2$ ) y no estadísticamente significativa. Es un resultado esperado puesto que la muestra es homogénea en las dos variables, todos los alumnos presentan un CI al alza y un alto nivel de creatividad. Se observa, dado el recorrido restringido de ambas variables, la dificultad de la covariación conjunta entre ellas. Como puede apreciarse en la figura 8, hay creatividad con un percentil igual o mayor de 70, tanto en los sujetos con  $CI > 135$ , como en los de menos. A nivel teórico, en el análisis de la inteligencia con la creatividad, ha prevalecido un punto de vista restringido, por el que una conducta es calificada de sabia, inteligente o creativa, cuando reúne un conjunto de habilidades cognitivas. Nuestros resultados son obvios mostrando que teniendo ya altos niveles de CI la creatividad no tiene más incidencia. En cambio, en sujetos de inteligencia media, la creatividad podría ser un buen predictor de la inteligencia. La correlación de CIT con el Índice global de función ejecutiva es positiva, aunque de débil intensidad ( $r=+0,185$ ) y no estadísticamente significativa. Ciertamente, el menor

tamaño de la muestra, así como un desarrollo académico de nuestros alumnos centrado en su rendimiento (resultados o calificaciones), podría tener una base explicativa de esa menor relación. En otras palabras, dados unos procesos de razonamientos lógico, verbal y matemático, gestiones, perceptiva y de memoria y de aptitud espacial, superiores (por AACCII), sólo puede esperarse buen rendimiento académico, pero no se repara en que, en ese rendimiento hay otros aspectos que podrían situarse dentro de FE, y que tendrían una respuesta docente en las técnicas y estrategias de trabajo intelectual.

En el cálculo de la correlación de CIT por cada una de las 9 dimensiones primarias de la función ejecutiva, se observa una correlación positiva de intensidad moderada ( $r=+0,520$ ), entre CIT e Inhibición, lo que podría guardar relación con mecanismos conductuales (trabajo guiado, autonomía, control de impulsos) de los niños y niñas que deberían ser considerados a lo largo de las Etapas de Educación Infantil y de Primaria, a fin de desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas, así como incidir en hábitos, técnicas y estrategias de trabajo intelectual en el aula.

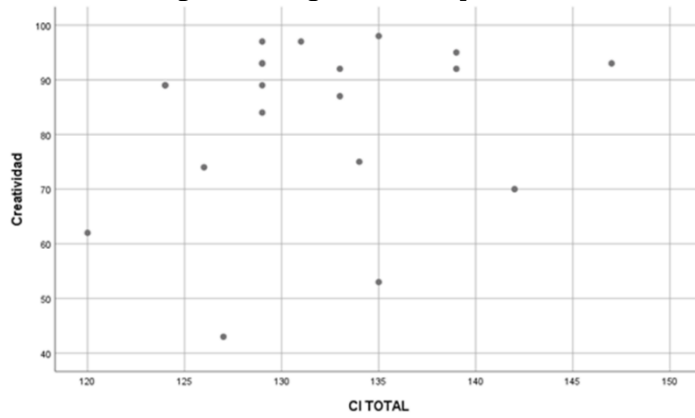
Podría decirse que, en la subpoblación infantil de altas capacidades, la única dimensión primaria de la FE que predice el CI es la "inhibición", por lo que en unión al otro componente (supervisión de sí mismo), adquiere importancia el Índice de regulación conductual y su contribución específica a la variable de CI (Figura 14).

De acuerdo con lo anteriormente comentado, el cálculo de la correlación de CIT por cada una de las 3 dimensiones secundarias de la función ejecutiva resultaría en que la única dimensión secundaria de la FE que predice el CI es el "índice de regulación conductual" ( $r=+0,541$ ; estadísticamente significativa), del que la "inhibición" es parte integrante (Figura 15).

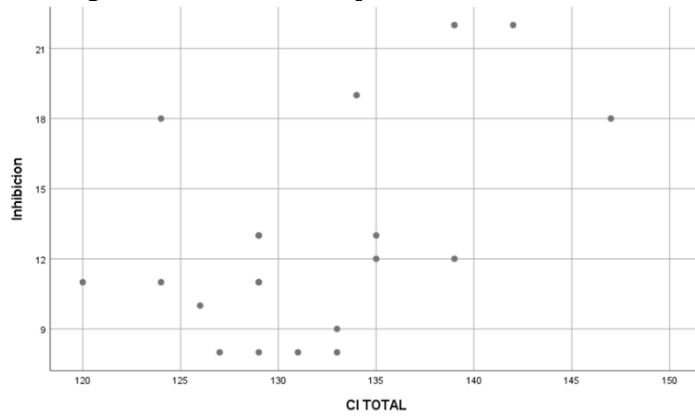
Podría pues afirmarse que, en los niños y niñas con altas capacidades, una buena regulación conductual (y más en concreto inhibición) parece tener un papel exclusivo en la contribución para tener un CI aún más alto (las otras dimensiones de la FE no tendrían impacto en ese aumento de CI en esta subpoblación). Llama la atención que, en el Manual del BRIEF, el Índice Global de Regulación Cognitiva correlaciona con el CIT de la WISC-V.

Una interpretación neuropsicológica nos situaría en la menor dificultad para regular y supervisar las conductas de manera efectiva en estos niños, con una particular relevancia en un mayor control de impulsos y de regulación del comportamiento. Respecto al otro factor, supervisión de sí mismo, podría señalarse un mayor efecto del contexto, en tanto que la presencia de problemas depende de aquél y de las posibles explicaciones que se den al respecto. En consecuencia, también este Índice debe ser intervenido desde la Acción Tutorial en el aula y a través de programas específicos de trabajo intelectual y de aprendizajes eficaces.

*Figura 9. Diagrama de dispersión*



*Figura 10. Gráfico de dispersión CIT e inhibición*



*Figura 11. Gráfico de dispersión CIT e índice de regulación conductual*

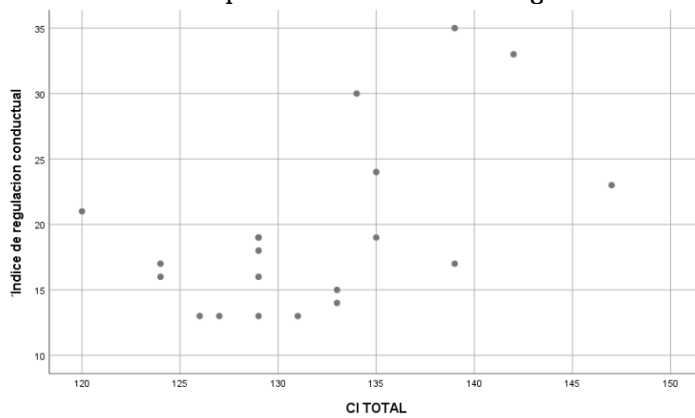


Figura 12. Correlaciones CIT y creatividad

		CI TOTAL	Creatividad
CI TOTAL	Correlación de Pearson	1	,202
	Sig. (bilateral)		,393
	N	20	20
Creatividad	Correlación de Pearson	,202	1
	Sig. (bilateral)	,393	
	N	20	20

Figura 13. Correlaciones CIT e índice global de función ejecutiva

		CI TOTAL	Índice global de función ejecutiva
CI TOTAL	Correlación de Pearson	1	,185
	Sig. (bilateral)		,435
	N	20	20
Índice global de función ejecutiva	Correlación de Pearson	,185	1
	Sig. (bilateral)	,435	
	N	20	20

Figura 14. Correlaciones entre CIT y las 9 variables del funcionamiento ejecutivo

Correlaciones											
		CI TOTAL	Inhibición	Supervisión de sí mismo	Flexibilidad	Control emocional	Iniciativa	Memoria de trabajo	Planificación y organización	Supervisión de la tarea	Organización de los materiales
CI TOTAL	Correlación de Pearson	1	.520	.269	.275	.365	-.161	-.094	-.029	-.018	-.030
	Sig. (bilateral)		.019	.251	.240	.113	.497	.693	.904	.940	.901
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

Figura 15. Correlación entre CIT y los 3 índices de regulación de la función ejecutiva

Correlaciones					
			Índice de regulación conductual	Índice de regulación emocional	Índice de regulación cognitiva
CI TOTAL		CI TOTAL			
	Correlación de Pearson	1	,541*	,316	,057
	Sig. (bilateral)		,014	,174	,810
	N	20	20	20	20

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En nuestra clasificación de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), los niños y niñas con AACII, se situarían en el extremo derecho, de mayor potencia cognitiva de la curva normal, situación que no les confiere un carácter de grupo homogéneo por sus necesidades y respuestas educativas similares, derivadas del diagnóstico de Alta Capacidad.

En nuestro estudio, en cambio, se observa homogeneidad por ser de menor tamaño y por las propias características de sus miembros (niños y niñas de excelente comportamiento personal y rendimiento académico). La media de su CIT se enmarca en la puntuación y desviación correctas para el diagnóstico de potencialidad cognitiva, dentro de los criterios de la Consejería para su reconocimiento. Se observa además una correcta correlación con el factor de creatividad, entendido éste como capacidad que precisa una potente base cognitiva. Con todo, los factores de la FE resultan en una amplitud de resultados, con menor relación a los dos factores anteriores.

La menor puntuación en VP respecto a su propio perfil es típica del alumnado con AACCI, justamente lo contrario a lo observado en grupos de personas con discapacidad intelectual (Luque, Elósegui, y Casquero, 2014).

Esta menor puntuación podría parecer contradictoria, pero guardaría relación, por un lado, con el menor valor o interés que estos alumnos de buena capacidad, dan a las actividades habituales o de carácter rutinario. Y por otro, asociado a la actitud de hacerlo bien, lo que considerando que las pruebas que la miden son de tiempo limitado, les penalizaría en las puntuaciones e Índice. Curiosamente, en el aprendizaje escolar se favorecen estas actividades y se valoran significativamente en el rendimiento académico. En otras palabras, una alta puntuación en MT de los niños con AACCI sería una compensación ejecutiva, frente a su reducción en el uso de la velocidad de procesamiento.

En otros términos, si estos niños y niñas tienen una alta sensibilidad cognitiva que les hacen ser muy conscientes de su acción, también están preparados para el afrontamiento en lo conductual y afectivo-emocional, de forma que ganen en su toma de perspectiva. Para ello será necesaria una intervención psicopedagógica específica y una adecuada acción tutorial en el aula.

Finalmente, podrían estudiarse las interrelaciones sobre un perfil característico de niños y niñas con AACCI, en el que sus altos niveles de aptitudes o habilidades y estrategias de tipo cognitivo, psicolingüístico, atencional o de memoria, nos expliquen no sólo buenos resultados académicos, sino que nos dirijan hacia una intervención psicopedagógica, con objetivos de desarrollo de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas, así como de desarrollo afectivo – emocional que permitan un equilibrio en la respuesta educativa a sus necesidades específicas, tradicionalmente centradas en altos resultados curriculares y no en un crecimiento personal y social.

## **REFERENCIAS**

- Carroll, J. (1993). *Human cognitive abilities*. Londres, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Cattell, R. B. (1967). The theory of fluid and crystallized general intelligence checked at the 5–6 year-old level. *British Journal of Educational Psychology*, 37(2), 209-224.

Desimone, R., y Duncan, J. (1995). Neural Mechanisms of Selective Visual Attention. *Annual Review of Neuroscience*, 18(1), 193-222.

Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educational Research*, 50(2), 123-133.

Goldberg, E. (2009). *El cerebro ejecutivo: lóbulos frontales y mente civilizada*. Barcelona. Crítica.

Hernández, A., Aguilar C., Paradell, E., y Valla, F. (2015). *Revisión de la Adaptación Española de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-V*. Barcelona: Pearson Education.

Horn, J. L. (1985). Remodeling old models of intelligence. En B. B. Wolman (Ed.), *Handbook of intelligence: Theories, measurements, and applications* (pp. 267-300). Nueva York, EEUU: Wiley.

Luque, D.J., Elósegui, E. y Casquero, D. (2014). Análisis del WISC-IV en una muestra de alumnos con Capacidad Intelectual Límite. *Revista de Psicología*, 23(2), 14-27.

Luque-Parra, D.J., y Luque-Rojas, M.J. (2018). Altas Capacidades Intelectuales y Dificultades de Aprendizaje: Consideraciones en su intervención psicoeducativa. *Sobredotação* 15(2), 73-97.

Morgado, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria: Fundamentos y avances recientes. *Revista de Neurología*, 40(5), 289-297.

Tirapu-Ustárriz, J., García-Molina, A., Luna-Lario, P., Roig-Rovira, M.T., y Pelegrín-Valero, C. (2008). Modelos de funciones y control ejecutivo (I). *Revista de Neurología*, 46(11), 684-692.

Valdés, Á. A., Vera, J. A., y Carlos, E. A. C. (2013). Variables que diferencian a estudiantes de bachillerato con y sin aptitudes intelectuales sobresalientes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 86-97.

Verdejo-García, A., y Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, 22(2), 227-235.

Wechsler, D. (2005). *WISC-IV. Escala de Inteligencia de Wechsler para niños-IV: manual de aplicación y corrección*. Madrid: TEA ediciones.

## CAPÍTULO 31

### EMOCIONES Y TAC: HERRAMIENTAS PARA EL APRENDIZAJE

NURIA ANDREU ATO\*, MANUEL TIRADO ZAFRA-POLO\*\*,  
Y NOELIA CARBONELL BERNAL\*\*\*

*\*Universidad CEU Cardenal Herrera; \*\*Universidad CEU-UCH;*

*\*\*\*Universidad Internacional de La Rioja*

#### INTRODUCCIÓN

En el s. XXI, ya se ha demostrado, y más teniendo en cuenta la situación de confinamiento por la pandemia mundial que nos ha tocado vivir este año 2020, la importancia de las TIC y la TAC en los procesos no solo laborales sino también educativos. Las tecnologías se han mostrado como herramienta esencial dentro de todos los entornos sociales y profesionales, también el educativo. Esta necesidad ha planteado la urgencia de la actualización tecnológica de docentes y discentes en todos los entornos educativos. Desde infantil a universidad, las tecnologías se han convertido en esenciales para seguir los procesos educativos y sobre todo comunicativos. Las TIC (tecnologías de información y la comunicación) se convierten en TAC (tecnologías de aprendizaje y conocimiento) a través de la exploración de la herramienta tecnológica con objetivos de aprendizaje y desarrollo del conocimiento, pero es más a través de las TEP (tecnologías de empoderamiento y participación) todos los que intervienen en el proceso son partícipes de éste (Mayorga, 2020).

También hemos comprobado, la importancia de cómo las emociones afectan a los procesos de aprendizaje. Cómo en los procesos educativos es fundamental potenciar el desarrollo de emociones positivas, que ayudarán a generar procesos neuronales superiores, que ayuden al aprendizaje de los conceptos y habilidades en el aula. Es por ello, que el objetivo de este estudio es mostrar cómo las competencia mediática y emocional puede influir en los aprendizajes de los alumnos universitarios.

El cerebro humano ha evolucionado hacia el uso y la dependencia de la tecnología. Como García-Carrasco y Juanes-Méndez (2013) exponen, el contacto con las TIC ha provocado que la persona aprenda a responder y gestionar las modificaciones neuronales que le permiten dar respuesta a los cambios del entorno. En un estudio de uso de Redes sociales elaborado por IAB Spain (2020) en España, el 87 % de la población en un rango de edad entre 16 y 65 años manifiesta utilizar las redes sociales a diario. De hecho, entre la población que se encuentra en una edad de 16 a 24 años dedican más de 1 hora y 27 minutos al día al uso de redes sociales, más

que ningún grupo poblacional estudiado. Así la red más usada es WhatsApp declarando que es usada diariamente por un 96%, seguida de Instagram usada a diario por un 81% y en tercer lugar Facebook usada a diario por un 78%. Las redes se utilizan sobre todo para entretenimiento y comunicación, pero también para adquirir y crear contenido multimedia desde imágenes, textos, vídeos, etc. pero eso sí, un 96% de personas siguen en estas redes a familiares, amigos y conocidos, y en segundo lugar un 56 % a Influencers y un 52% a marcas (IAB Spain, 2020). De hecho, durante los meses de marzo y abril de 2020, según Sánchez (2020) dada la situación de pandemia hubo un aumento del 55% de uso de redes sociales, teniendo en cuenta que la población se encontraba en casa teletrabajando y desarrollando actividades educativas, y en Portaltic/EP (2020) se argumentaba que el uso de redes sociales durante el confinamiento había aumentado un 170%, es por todo esto, que tenemos que tener en cuenta como las TIC pueden usarse como herramienta potenciadora de los aprendizajes de nuestro alumnado.

Así, como hemos visto, la utilización de las tecnologías se da en todos los entornos también en los entornos educativos como herramienta de aprendizaje. Así, en un estudio realizado por Martínez-Garrido (2018) comprobó en 201 centros educativos cómo las tecnologías son usadas como herramienta de aprendizaje y comunicación (TAC). Encontró que el 66-64% de los estudiantes se conecta a internet para consultar dudas y preparar exámenes, y el 50% dice hacerlo al menos dos o más veces a la semana. También es llamativo, que a pesar de que la frecuencia de uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje es bajo, siempre es mayor fuera del centro educativo que dentro (por lo que muestra la falta de recursos en los centros), relacionado siempre con procesos de comunicación con compañeros/as en elaboración de deberes. Así el 45% del alumnado se comunica por redes casi a diario para cuestiones relacionadas con trabajos y deberes. De hecho, esta misma autora argumenta que «una amplia utilización de los recursos tecnológicos asociados al currículo escolar incide sobre el desarrollo cognitivo de los estudiantes, siendo un factor de enseñanza eficaz» (p.11). Como exponen Rioseco y Roig (2014, p. 38) en un estudio realizado al analizar la integración de las TIC en Chile «la integración de las TIC como herramientas tiene que ver con lo que se hace con ellas, tanto en la planificación como en la ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje».

Granados-Romero et al. (2017), argumentan que el objetivo de las TAC es modificar el uso de las TIC transformándolas en estrategia didáctica de aprendizaje y adquisición de conocimientos. Sin embargo, como argumenta Valarezo y Santos (2019, p. 182): la formación de los educadores en muchas ocasiones no ha tenido una sólida preparación metodológica para el empleo de las tecnologías, en el mejor de los



casos fueron entrenados para el uso de las TIC como herramientas de acceso y transmisión de información.

Estos mismos autores afirman que será necesario un proceso de alfabetización digital para los docentes. Los docentes no siempre poseen las habilidades necesarias para formar digital y didácticamente a su alumnado. Durante estos últimos meses, hemos comprobado como los docentes han tenido que adaptarse a las nuevas aplicaciones de acción educativa, pasando a ser Homo Digital Applications. Así Martínez-Garrido (2018), y Valarezo y Santos (2019, p.183), exponen que el proceso pedagógico tecnológico requerirá de las siguientes competencias:

- Gestionar información digital: buscar, seleccionar, analizar y resumir.
- Colaboración para la creación de contenidos de beneficio común, bajo los preceptos de la ética como la identidad digital y las normas de interacción digital.
- Habilidad para la creación de contenidos; conocer los diversos formatos de los contenidos digitales (texto, audio, vídeo, imágenes) y poder distinguir las aplicaciones y programas según el tipo de contenido a crear.
- Contribuir al conocimiento del dominio público (foros públicos, wikis, artículos en revistas, etc.), respetando el derecho de autor y licencias de uso.
- Habilidades para proteger y asegurar la información; requiere del conocimiento de los riesgos de las tecnologías y las estrategias para evitarlos.
- Capacidad para resolver problemas; demanda el conocimiento de la composición de los dispositivos digitales, sus bondades y limitaciones; así como saber cómo buscar ayuda para solucionar los problemas teóricos y técnicos.

Mayorga (2020, p.11) afirma que los docentes universitarios presentan un promedio de nivel de conocimiento de TIC (96%), TAC (55%) y TEP (26%); de aplicación TIC (77%), TAC (28%) y TEP (13%); intervención TIC (68%), TAC (15%) y TEP (6%), en las tres competencias los niveles que mayor debilidad muestran son las comunicativas, de gestión e información.

Andreu-Ato, López-García-Torres, y Saneleuterio (2020) argumentan que, tanto alumnado como docentes dan mucha importancia a la competencia digital, afirmando que es responsabilidad de los docentes educar con y sobre las TIC y las TAC, para que así el alumnado pueda desenvolverse en el mundo actual y futuro. García y Jaramillo (2020) argumentan que los docentes no solo deberán estar formados en el curriculum de la formación universitaria sino también en metodologías que favorezcan la comunicación y el aprendizaje de su alumnado lo que mostrará su competencia docente.

Por otra parte, al profundizar sobre las emociones implícitas en el aprendizaje hay que fijarse en los procesos neuronales que influyen en dicho proceso. Mora (2013, p. 65) establece que «La emoción es esa energía codificada en la actividad de ciertos circuitos del cerebro que nos mantiene vivos».

Las emociones y la educación emocional según Bisquerra, Pérez, y García (2015) tienen varias funciones entre ellas: función de motivar a hacer algo, de mover nuestra conducta hacia un fin; función de información de nuestro estado emocional y del de los otros; función social, ya que permite comunicar a los otros mis sentimientos e influir en los otros; función de proceso de toma de decisiones; que pueden ser racionales o no, dependiendo de nuestro nivel de autorregulación cognitiva; función de regular las funciones ejecutivas como la atención, la percepción, la memoria, etc. ya que pueden afectar y frustrar estos procesos y función de búsqueda del bienestar personal. Por lo que, si pretendemos que se desarrollen los procesos superiores de memoria, atención, percepción, etc. será necesario un desarrollo de emociones motivacionales.

LeDoux (1999; 2012) establecen la necesidad de una regulación dentro de del núcleo amigdalino para que se desarrollen los procesos superiores en la persona. Según Benavidez y Flores (2019) el sistema límbico a través de la amígdala y el hipocampo se encarga como hemos visto de las emociones y las motivaciones que se desarrollan los procesos superiores como la memoria y el razonamiento.

Barahona (2020) exponen: la amígdala también está relacionada con el procesamiento de la información trascendental durante el aprendizaje en la vida estudiantil y la codificación de los recuerdos a largo plazo, responsable de emociones primarias proporcionados por estímulos externos y pensamientos internos, almacena información que permite la supervivencia durante la sensación de emociones peligrosas.

Por lo que, si el aula y sobre todo el proceso educativo está mediatizado por emociones preferiblemente positivas, logrará optimizar los procesos, como argumenta Benavidez y Flores (2019, p.46) que para que el aprendizaje sea efectivo es necesario que el ambiente emocional del aula sea lo más positivo posible, que el cerebro emocional de los estudiantes y la amígdala en específico, estén listos para captar los estímulos provenientes del entorno, mismos que deben ser positivos para que los nuevos conocimientos se adquieran fácilmente, por lo que los docentes deben manejar estrategias didácticas que se basen en el conocimiento de cómo aprende el cerebro, es decir que se basen en los principios de la neuroeducación y neurodidácticas.

Este tipo de emociones serán las que doten de más potencia a los aprendizajes importantes relacionados con la generalización a otros. Como argumentan Barahona (2020, p. 9) “las neuronas se modifican y crean nuevos conocimientos a través del procesamiento de aprendizaje donde la plasticidad juega un papel notable en la inteligencia emocional y el conocimiento, dependiendo de factores externos e internos y transformándose en experiencias, memoria, inteligencia”.

## **Objetivos**

Es por ello, que el objetivo de este estudio es mostrar cómo las competencia mediática y emocional puede influir en los aprendizajes de los alumnos universitarios.

## **METODOLOGÍA**

Hemos realizado un estudio de tipo descriptivo no-experimental. A partir de la información recopilada de la literatura existente y de los datos obtenidos por medio del estudio empírico realizado, utilizando a la hora de la obtención de datos una metodología denominada empírico-analítica con la recopilación de datos cuantitativos, intentamos responder a los objetivos planteados.

El instrumento que se utilizó con el fin de obtener las medidas de las variables del alumnado fue el cuestionario de competencia Digital en futuros maestros de Educación Primaria (MAG\_C. DIGITAL) creado ad hoc para este estudio con una consistencia interna del alpha de Cronbach de ,844.

Tras la creación de una matriz Excel y la exportación de los datos al programa SPSS (v.20) con las variables generadas de los alumnos (edad, grado y sexo) se realizaron los análisis. A partir de los datos se sacaron conclusiones de carácter descriptivo con el fin de responder a los objetivos planteados en este trabajo.

## **Objetivos**

-Reflexionar sobre las implicaciones en el aprendizaje de la competencia emocional y mediática a través del desarrollo de la inteligencia emocional, ejecutiva y tecnológica.

-Analizar la percepción de la competencia emocional y la competencia mediática, dentro del proceso formativo de los futuros docentes, como mejora de su labor profesional.

## **Participantes**

La muestra del estudio fueron 115 estudiantes de Grado en Educación Primaria y doble grado de Educación Primaria y Educación Infantil entre 18 y 27 años, que cursaban estudios desde 1º a 4º Grado en Educación Primaria, dese. Dicha muestra fue seleccionada en función de varios criterios como experiencias de estudios previas y análisis de la literatura existente.

Todos los participantes participaron por propia voluntad teniendo en cuenta la confidencialidad de los datos. Se obtuvo una muestra de 115 participantes cuya distribución se ha realizado de la siguiente forma; 29 alumnos de primer curso de Educación Primaria, 29 alumnos del segundo curso, 33 alumnos del tercer curso y 24 alumnos del 4º curso. Para más información aportamos la figura 2 de distribución de la muestra según el género y curso.

## **RESULTADOS**

Al comparar la variable edad vs. uso de las TIC en el aprendizaje encontramos ejemplos como haces los deberes o ejercicios directamente en clase [ $F=2,106$ ,  $p=,022<0,05$ ]; sueles usar recursos TIC en tus proyectos de trabajo [ $F=2,123$ ,  $p=,021<0,05$ ]; te han formado en el uso de blogs, wikis, etc. como herramienta de trabajo [ $F=1,857$ ,  $p=,008<0,05$ ] y creencia de que un buen profesional debe utilizar las TIC para la mejora de su trabajo profesional [ $F=2,123$ ,  $p=,048<0,05$ ]. En el cuestionario la variable género muestra diferencias significativas con búsquedas de información científica en bases de recursos electrónicos y blogs especializados [ $F=4,109$ ,  $p=,046<0,05$ ] y creencia de que las TIC ayudan a aprender a aprender [ $F=6,400$ ,  $p=,013<0,05$ ]. Analizando la variable Grado en Educación Primaria en comparación con el doble Grado en Educación Primaria y en Educación Infantil observamos diferencias significativas con creencia de que las TIC ayudan a aprender a aprender [ $F=4,883$ ,  $p=,030<0,05$ ] y creencia de que no posees las habilidades digitales necesarias para desarrollar tu profesión [ $F=5,673$ ,  $p=,020<0,05$ ]. Los factores fijos edad-género comprobamos diferencias significativas por ejemplo en la creencia que el aprendizaje es más enriquecedor cuando usamos Internet [ $F=2,301$ ,  $p=,028<0,05$ ] y el pensamiento que mejora tu desarrollo profesional si posees una buena competencia digital [ $F=2,142$ ,  $p=,041<0,05$ ]. Entre edad vs. Grado Primaria y doble Grado encontramos por ejemplo diferencias significativas en los ítems piensas que sabes elaborar materiales virtuales para la mejora de tu desarrollo profesional [ $F=3,126$ ,  $p=,006<0,05$ ] y creencia de que es necesario recibir formación complementaria en el uso de TIC para tu desarrollo profesional [ $F=3,344$ ,  $p=,004<0,05$ ].

Finalmente realizamos también la comparativa de los tres elementos fijos edad-género-grado en correspondencia con las variables dependientes reflejando diferencias significativas como por ejemplo en la creencia de que las TIC ayudan a aprender más [ $F=4,806$ ,  $p=,031<0,05$ ] y te han formado en el uso de blogs, foros, wikis, etc. [ $F=4,529$ ,  $p=,036<0,05$ ].

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Muchos son los estudios que comprueban la posible vinculación de la competencia digital o mediática y la competencia emocional con el aprendizaje y rendimiento de los alumnos, por lo que al analizar las percepciones de futuros maestros y maestras de Educación Primaria comprobamos que los estudiantes de Grado en Educación Primaria consideran que las TIC les ayudan a aprender a aprender pues se sienten más motivados, con emociones positivas, hacia al aprendizaje cuando sus profesores usan las TIC, aunque también comprobamos que algunos alumnos pierden la atención y concentración en el uso de TIC. Además,

consideran que en los entornos virtuales se pueden establecer amistades, aunque siempre se prevalece la necesidad de la presencialidad sobre las digitalidad (como también mostraban los estudios de IAB Spain, 2020), a pesar de ello a veces, según la percepción de los estudiantes dejamos de tener conversaciones cara a cara para responder a las conversaciones digitales. Comprobamos también que, no consideran la web un medio seguro y veraz, pues muchos piensan que las personas no dicen la verdad en sus conversaciones de chats. A pesar de ello un gran número de estudiantes suele colgar fotos y vídeos en Internet exponiendo su intimidad personal (I-Person), así como conexión constante a internet (necesidad emocional), que como hemos visto es fruto de la necesidad de conectividad y de hacerte patente y vivo en el medio social de Internet (sentirse miembro del grupo). El alumnado en general, se siente motivado hacia el desarrollo de la competencia mediática, aunque les gustaría que sus docentes tuvieran un dominio mayor (brecha digital) en nuevos entornos digitales y software educativo para así aprender más. Como también hemos visto en muchos de los estudios analizados. Pero es primordial decir que los futuros docentes de Educación Primaria piensan que las TIC son indispensables en su desarrollo como profesional de la docencia, pensando que es necesario incrementar el conocimiento y el dominio de las TIC como herramienta profesional. Esto se ha evidenciado en los meses de confinamiento dada la necesidad de educar con TAC, y que sean TEP pues finalmente, tanto docentes como discentes hemos tenido que aprender juntos a través de las herramientas tecnológicas que facilitaban nuestros objetivos pedagógicos.

El conocimiento se crea a partir de la interacción de unos y otros, según Siemens (2010) a partir de las fases de co-creación, distribución, comunicación de ideas clave, personalización e implementación, pasando las TIC a ser TAC y TEP. Por ello es crucial que el sistema educativo y por defecto los futuros maestros, entiendan la importancia de integrar las TIC dentro de las planificaciones educativas, no solo en actividades en las que aprendamos a usar los entornos digitales, sino como un elemento más en el aula, que al final, por la cotidianidad haga «desaparecer» en parte lo novedoso de las TIC y así los alumnos aprendan a aprender con las TAC (Prensky, 2015).

Como Martínez-Garrido (2018) demostró el 66-64% de los estudiantes se conecta a internet para consultar dudas y preparar exámenes, y el 50% dice hacerlo al menos dos o más veces a la semana. Además, debido a la situación de confinamiento en porcentaje de acceso a redes ha aumentado, y es ahora cuando es más importante la figura de los docentes como guía y orientación de la selección de contenidos, así como formador en el buen uso de dicha tecnología. Benavidez y Flores (2019, p. 46) exponen que «Para que el aprendizaje sea efectivo es necesario que el ambiente emocional del aula sea lo más positivo posible, que el cerebro emocional de los estudiantes y la amígdala en específico, estén listos para captar los estímulos provenientes del entorno». Por lo que, como hemos mostrado la competencia

mediática y emocional debe estar vinculada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para así lograr una optimización no solo de los procesos educativos, sino sobre todo de la competencia del alumnado hacia el aprender a aprender y a crear de carácter crítico a través de las TAC y entonces pasarán a ser TEP en la que toda la comunidad de aprendizaje junta se forme durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Andreu-Ato, N., López-García-Torres, R., y Saneleuterio, E. (2020). El lenguaje de las tecnologías en la formación de maestros. *Tendencias Pedagógicas*, 36(1), 116-128.
- Barahona, M.B. (2020). Influencia del cerebro en el aprendizaje y las emociones. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (117), 1-19.
- Benavidez, V., y Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimb Lu*, 14(1), 25-53.
- Bisquerra, R., Pérez, J. C., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Síntesis.
- García, W., y Jaramillo, N. (2020). Las tecnologías del aprendizaje y la comunicación (TAC) en el marco de la profesionalización docente UNAE-Morona Santiago. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(1), 12-16.
- García-Carrasco, J., y Juanes-Méndez, J.A. (2013). *El cerebro y las TIC. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 42-84.
- Granados-Romero, J., López-Fernández, R., Avello-Martínez, R., Luna-Álvarez, D., Luna-Álvarez, E., y Luna-Álvarez, W. (2017). Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI. *Medisur*, 12(1), 1-9.
- IAB Spain (2020). Estudio anual de Redes Sociales 2020 [internet]. Recuperado de <https://iabspain.es/presentacion-estudio-redes-sociales-2020/>
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro Emocional*. Barcelona: Editorial Planeta.
- LeDoux, J. (2012). Rethinking the emotional brain. *Neuron*, 73(4), 653-676.
- Martínez-Garrido, C. (2018). Impacto del uso de los recursos tecnológicos en el rendimiento académico. Innoeduca. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(2), 138-149.
- Mayorga, M. (2020). Conocimiento, aplicación e integración de las TIC-TAC y TEP los docentes universitarios de la ciudad de Ambato. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(1), 5-11.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Portaltic/EP (2020). El uso de redes sociales por parte de niños y adolescentes españoles asciende un 170% durante el confinamiento. Europapress [internet]. Recuperado de <https://www.europapress.es/portaltic/socialmedia/noticia-uso-redes-sociales-parte-ninos-adolescentes-espanoles-asciende-170-confinamiento-20200608154342.html>
- Prensky, M. (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo: habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*. Barcelona: Ediciones SM.

Rioseco, M. H., y Roig, R. (2014). Las expectativas hacia la integración de las TIC en educación desde una perspectiva fenomenológica. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 1, 29-40.

Sánchez, J.M. (2020). El uso de redes sociales en España aumenta un 55% en la pandemia de coronavirus. ABC [internet]. Recuperado de <https://bit.ly/2OotsiH>

Siemens, G. (2010). Conociendo el conocimiento. Edición digital Nodos Ele [internet]. Recuperado de <http://www.nodosele.com/editorial/>

Valarezo, J. W., y Santos, O. C. (2019). Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento en la formación docente. *Revista Conrado*, 15(68), 180-186.





## CAPÍTULO 32

### BURNOUT, AUTOESTIMA Y SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

INMACULADA MÉNDEZ MATEO\*, JUAN PEDRO MARTÍNEZ RAMÓN\*\*,  
CECILIA RUIZ-ESTEBAN\*\*, Y JOSÉ MANUEL GARCÍA FERNÁNDEZ\*\*

*\*Universidad de Murcia; \*\*Universidad de Alicante*

#### INTRODUCCIÓN

El síndrome del trabajador quemado o burnout fue acuñado por Freudenberg (1974) y hace referencia a los problemas de estrés crónicos que son ocasionados por el trabajo, por un entorno laboral negativo (Organización Mundial para la Salud [OMS], 2019). El burnout se define como un síndrome caracterizado por las siguientes dimensiones: Agotamiento emocional (agotamiento o falta de energía), despersonalización (sentimientos negativos o cínicos respecto al trabajo) y baja realización profesional (eficacia profesional reducida) (Maslach y Jackson, 1986).

Con respecto a la etiología del burnout, existe cierto debate en torno al orden de aparición de los síntomas, la opinión más generalizada gira en torno a una primera aparición del agotamiento emocional como respuesta a una situación de estrés crónico; dicho estrés surge cuando las demandas del entorno superan las estrategias con las que cuenta el sujeto para poder hacer frente a la situación, percibiéndola como amenazante y estresante (Cárdenas, 2020).

Como respuesta al agotamiento emocional, el profesorado pone en marcha una estrategia de afrontamiento disfuncional a largo plazo como intento reactivo de hacer frente a dicho agotamiento (Martínez, Méndez, Ruiz-Esteban, Fernández-Sogorb, y García-Fernández, 2020).

La despersonalización puede ser vista, por ende, como una estrategia para luchar frente a la falta de energía mostrando conductas de alejamiento e incluso frialdad frente al alumnado (Martínez-Ramón, 2015), aunque dicho comportamiento pueda tratarse más bien de una falsa apariencia externa y no guarden relación con los sentimientos de sufrimiento internos.

Varias investigaciones han dejado patente que el síndrome de burnout tiene varias consecuencias para el bienestar y la salud física y mental de los trabajadores como, por ejemplo, diabetes, enfermedades coronarias, problemas respiratorios, insomnio, depresión, absentismo laboral (Gálvez, Gutiérrez, y Rodríguez, 2020; Martín, González, Marchena, y Sanchiz, 2020; Salvagioni et al., 2017).

Concretamente, en el profesorado se ha evidenciado que aparecen tasas de burnout o estrés laboral en todas las etapas educativas (Extremera, Rey, y Pena, 2010; Ferradás, Freire, García-Bértoa, Nuñez, y Rodríguez, 2019; Gallardo-López, López-Noguero, y Gallardo-Vázquez, 2019; Martínez-Ramón, 2015; Salmela-Aro, Hietajärvi, y Lonka, 2019).

Se trata de docentes con sentimientos negativos con respecto al trabajo, con agotamiento emocional unido a la aparición de bajos sentimientos de eficacia personal. Se ha confirmado que el profesorado es un colectivo en el que se encuentra alto agotamiento emocional y despersonalización y baja realización profesional (Martínez-Monteaquedo, Inglés, Granados, Aparisi, y García-Fernández, 2019).

Existe consenso en considerar que el estrés laboral genera desmotivación, insatisfacción, sentimientos negativos (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner, y Trautwein, 2018; Aparisi, Torregrosa, Inglés, y García Fernández, 2019) lo que puede tener repercusiones en el proceso de enseñanza- aprendizaje del alumnado generando interacciones disfuncionales en el aula (Sandilos, Goble, Schwartz, 2020) y provocando una baja satisfacción escolar (Ramberg, Brolin, Åkerstedt, y Modin, 2019; Yin, 2015).

El síndrome de estar quemado y la depresión guardan una estrecha relación al mismo tiempo que suponen dos categorías cuantitativa y cualitativamente distintas (Tavella y Parker, 2020). La evidencia científica ha evidenciado que la etapa final del burnout lleva asociado un alto nivel de depresión (Bianchi, Schonfeld, y Laurent, 2015; Koutsimani, Montgomery, y Georganta, 2019). En el ámbito educativo, el binomio burnout y depresión se encuentra patente en el rol profesional docente (Martínez-Monteaquedo et al., 2019; Schonfeld y Bianchi, 2016). Al igual que con la etiología del burnout, la sintomatología depresiva podría tener un origen similar, surgiendo cuando el docente se expone a altos niveles de estrés laboral durante un periodo prolongado (Capone, Joshanloo, y Park, 2019).

En contraposición, existen estudios que han evidenciado que la autoestima puede influir en los niveles de estrés o burnout, amortiguando sus efectos perjudiciales (Bayani y Bagheri, 2020; Ho, 2016, Khezerlou, 2017; Mäkikangas y Kinnunen, 2003; Schoeps, Tamarit, De la Barrera, y Barrón, 2019).

En el caso de personas con bajo nivel de autoestima se ha evidenciado que son más vulnerables a estrés o burnout (Mäkikangas y Kinnunen, 2003; Khezerlou, 2017; Wangqian, Wenjun, Eryong, Jian, y Chengwei, 2019). Más específicamente, en un estudio reciente realizado con docentes, se halló que la autoestima mantenía una relación directamente y significativa con las dimensiones del síndrome de burnout de agotamiento emocional y despersonalización mientras que su relación era inversa en el caso de la realización personal (Bayani y Bagheri, 2020).

A pesar de todo lo mencionado sobre en relación a la sintomatología asociada a la sintomatología de burnout, sigue sin estar totalmente clara dicha relación (Bianchi, Schonfeld, y Laurent, 2019), motivo por el cual es preciso seguir investigando en esta línea.

### **Objetivos**

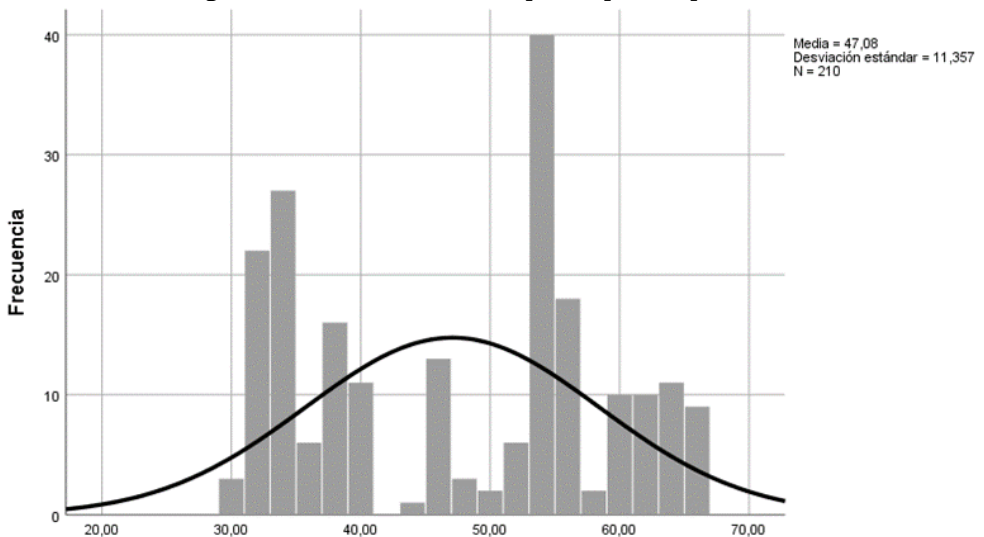
Por todo lo expuesto, el objetivo de este estudio fue analizar la existencia de diferentes perfiles de burnout según sus dimensiones (despersonalización, agotamiento emocional y realización profesional) verificando si diferían entre sí en función de la autoestima y del nivel de sintomatología depresiva.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Los participantes del estudio fueron 210 docentes de Educación Secundaria (56.2% mujeres y el 43.8% varones) con edades comprendidas entre los 30 y los 65 años (Figura 1), pertenecientes a diferentes centros educativos en la Región de Murcia (España).

*Figura 1. Distribución de los participantes por edad*



### **Instrumentos**

Se administraron cuatros instrumentos de evaluación que se describen brevemente a continuación.

En primer lugar, para se utilizó una escala sociodemográfica (elaborada ad hoc) para medir variables tales como el género, la edad y el estado civil.

En segundo lugar, para medir el nivel de burnout se utilizó el Inventario de Burnout (MBI) de Maslach, y Jackson (1986) en su versión española de Seisdedos (1997). Consta de 22 ítems en una escala tipo Likert que oscila de 0=Nunca a 6=Todos los días. El instrumento mide las siguientes dimensiones: Despersonalización, agotamiento emocional y realización profesional. Posee un alfa de Cronbach de 0.82 según Maslach y Jackson (1986) y en nuestro estudio de 0.77 para el total de la escala. Ejemplo de ítems: “Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado”.

En tercer lugar, para medir la autoestima se utilizó la escala de Autoestima de Rosenberg (RES) (1965). Consta de 10 ítems que oscilan en una escala tipo Likert que oscila entre 1=Muy de acuerdo a 4=Muy en desacuerdo. Posee un alfa de Cronbach en la escala original que oscila entre 0.77 y 0.88 (Rosenberg, 1965). En nuestro estudio el índice alfa de Cronbach fue de 0.92. Ejemplo de ítems: “Estoy convencido de que tengo cualidades buenas”.

En cuarto lugar, para evaluar los síntomas depresivos se utilizó la Escala de Depresión de Zung (SDS) (1965). Consta de 20 ítems usando una escala tipo Likert que oscila de 1=Poco tiempo a 4=La mayor parte del tiempo. En la encuesta original el alfa de Cronbach oscilaba entre 0.79 y 0.92 (Zung, 1965; 1967; 1986). Posee un alfa de Cronbach de 0.82 en nuestro estudio. Ejemplo de ítems: “Me siento decaído y triste”.

### **Procedimiento**

Previamente se tramitó toda la documentación necesaria para la aprobación del estudio por parte del Comité de Ética de la Universidad de Murcia. A continuación, se solicitó la autorización necesaria en los centros educativos participantes. Fue necesario disponer del consentimiento informado de cada profesor para poder participar en el estudio por lo que se excluyeron del estudio aquellos que no disponían de dicho consentimiento, así como aquellos cuestionarios que estaban incompletos. Los docentes respondieron a los instrumentos en los centros educativos participantes, siempre de manera anónima, voluntaria y confidencial.

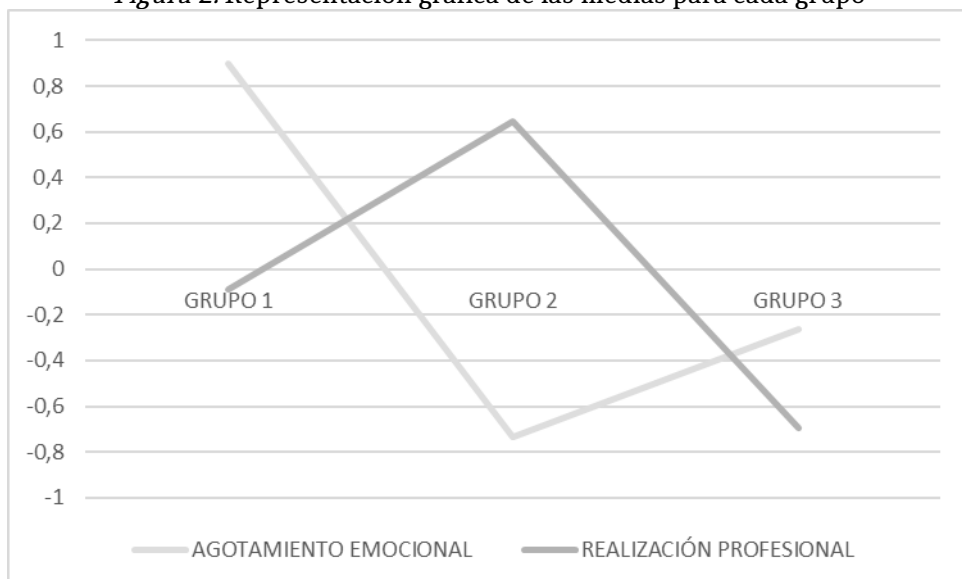
### **Análisis de datos**

Con la finalidad de poder obtener los perfiles del nivel de burnout de los docentes se utilizó un análisis de clase latente. Junto a dicho análisis se realizaron los análisis de varianzas de medias (ANOVA) pertinentes siempre atendiendo al análisis del tamaño del efecto de Cohen (d). Todos los análisis se llevaron a cabo a través del paquete estadístico SPSS-Statistical Package for the Social Sciences (versión 24.0).

## RESULTADOS

El análisis de clase latente identificó claramente tres perfiles de docentes en función del nivel de burnout: 1) un grupo de docentes con predominio de altos niveles de agotamiento emocional y realización profesional, es decir, profesores agotados; 2) un grupo de profesores con bajos niveles de agotamiento emocional y altos niveles de logro personal, es decir, profesores realizados profesionalmente; y 3) un grupo de docentes con bajos niveles de despersonalización y de realización personal, es decir, docentes en riesgo (Figura 2).

*Figura 2. Representación gráfica de las medias para cada grupo*



Los resultados del ANOVA revelaron que hubo diferencias significativas en la sintomatología depresiva y en la autoestima. Así, los profesores agotados presentaron valores más altos de depresión y menor autoestima, seguidos de los docentes en riesgo.

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación fue delimitar los perfiles de burnout en función de sus dimensiones y la relación que éstas podían guardar con la autoestima y la sintomatología depresiva en el profesorado de secundaria. Los resultados del estudio son indicativos de la existencia de situaciones de estrés entre el profesorado (Extremera et al., 2010; Ferradás et al., 2019; Gallardo-López et al., 2019; Martínez-Ramón, 2015; Salmela-Aro et al., 2019).

En nuestro estudio se ha encontrado que existen tres perfiles de docentes con diferentes niveles de burnout, remarcando el sentido complejo de las relaciones que mantiene entre sí la sintomatología asociada al síndrome (Bianchi et al., 2019).

Así, el grupo 1 estaba constituido por los docentes que presentan mayores niveles de agotamiento emocional y baja realización personal siendo, por tanto, los profesores más agotados y que a su vez presentaban mayores puntuaciones de depresión unido a bajas puntuaciones en autoestima. Es destacable que el grupo 3 era un perfil de profesores en situación de riesgo puesto que sus niveles de despersonalización y baja realización personal se correspondían con altos sentimientos de estrés o de burnout. Sin embargo, el grupo 2 era un grupo de profesores que presentaba adecuados niveles de realización profesional unido a alta autoestima, bajo agotamiento emocional y, por tanto, bajo nivel de burnout, en concordancia con Bayani y Bagheri (2020). De ello se desprende el hecho de que entre el profesorado se encuentran determinados perfiles de riesgo debido al alto nivel de burnout y a los síntomas depresivos asociados (Bianchi et al., 2015; Koutsimani et al., 2019; Martínez et al., 2020) sobre los cuales es necesario dotarles de estrategias para afrontar dicha sintomatología.

Se sugiere la necesidad de considerar actividades de autoestima para reducir el burnout y el manejo de los síntomas depresivos entre los profesores de forma precoz (Bayani y Bagheri, 2020; Ho, 2016, Khezerlou, 2017; Mäkikangas y Kinnunen, 2003). Del mismo modo, es preciso fomentar la ilusión y el compromiso en el trabajo (Carlotto y Câmara, 2019; Molero et al., 2019) y dotar al profesorado de una buena regulación emocional para gestionar adecuadamente dichas situaciones estresantes (Ghanizadeh y Royaei 2015; Grandey y Melloy, 2017; Martínez-Monteagudo et al., 2019; Puertas, Zurita, Ubago, y González, 2019; Rey, Extremera, y Pena, 2016; Yin, Huang, y Lv, 2018).

Además, se han de promover las relaciones interpersonales en el entorno laboral promoviendo las redes de apoyo social entre los compañeros para disminuir la ambigüedad de rol clarificando las funciones de cada profesional (Carlotto y Câmara, 2019; De Carlo, Girardi, Falco, Dal Corso, y Di Sipio, 2019; Molero et al., 2019), lo cual repercutirá en la satisfacción laboral (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, y Salovey, 2010; Ghanizadeh y Royaei, 2015; Yin, 2015, 2018; Zysberg, Orenshtein, Gimmon, y Robinson, 2017).

A nivel laboral se recomienda que se minimicen los sistemas administrativos que sean tediosos y que se realicen las medidas organizativas necesarias para instaurar condiciones saludables en el entorno laboral (Carlotto y Câmara, 2019).

Finalmente, cabe hacer especial consideración al hecho de que es necesario velar por el bienestar lo cual es un requisito fundamental para la buena salud (Salvagioni et al., 2017; OMS, 2019). Se hace por tanto necesaria la labor de los equipos de atención

psicológica de forma precoz para atender las demandas del profesorado para mitigar los efectos perjudiciales del estrés que lamentablemente en ocasiones pueden desembocar en mayores problemas de salud e incluso que puede necesitar de una baja laboral (Carlotto y Cámara, 2019; Gallardo-López et al., 2019; Ramberg et al., 2019) o que se abandone la profesión docente (Chambers, Johnson, Jones-Rincon, Tsatenawa, y Howard, 2019).

Para ello, es preciso tener en cuenta un minucioso conocimiento del burnout y de cómo éste se relaciona con las emociones del profesorado en aras de desarrollar programas preventivos y reactivos funcionales (Schoeps et al., 2019).

Como limitaciones del estudio podemos destacar que los instrumentos son autoinformados lo que puede llevar asociada una deseabilidad social unido al bajo tamaño muestral al que se tuvo acceso.

Entre las perspectivas consideramos necesario aumentar el número de estudios longitudinales, inclusive que incluyan varias etapas educativas, asimismo es necesario tener en cuenta otros aspectos como, por ejemplo, las habilidades sociales, el manejo del estrés, el apoyo social y familiar. También, se considera de interés incluir los factores asociados a la resiliencia docente en futuros estudios en línea con otros estudios (De Vera y Gambarte, 2019).

## REFERENCIAS

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., y Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being. Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126-136.
- Aparisi, D., Torregrosa, M.S., Inglés, C.J., y García-Fernández, J.M. (2019). Stress, Burnout and Health in a Sample of Spanish Teachers. *Advances in Higher Education*, 1, 1-10.
- Bayani, A. A., y 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. *Journal of Religion and Health*, 59(1), 154-162.
- Bianchi, R., Schonfeld, I. S., y Laurent, E. (2015). Burnout-depression overlap: A review. *Clinical Psychology Review*, 36, 28-41.
- Bianchi, R., Schonfeld, I. S., y Laurent, E. (2019). Burnout: Moving beyond the status quo. *International Journal of Stress Management*, 26(1), 36-45.
- Brackett, M.A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M.R., y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools* 47(4), 406-417.
- Capone, V., Joshanloo, M., y Park, M. S. A. (2019). Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. *International Journal of Educational Research*, 95, 97-108.
- Cárdenas, A.P.B. (2020). Síndrome de burnout y su incidencia en el ámbito laboral. *Revista de Investigación Formativa: Innovación y Aplicaciones Técnico-Tecnológicas*, 2(1), 78-86.

Carlotto, M. S., y Cámara, S. G. (2019). Prevalence and predictors of Burnout Syndrome among public elementary school teachers. *Análise Psicológica*, 37(2), 135-146.

Chambers, J., Johnson, A., Jones-Rincon, A., Tsatenawa, V., y Howard, K. (2019). Why do teachers leave? A comprehensive occupational health study evaluating intent-to-quit in public school teachers. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 24(1), e12160-e12160.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. New York: Academic Press.

De Carlo, A., Girardi, D., Falco, A., Dal Corso, L., y Di Sipio, A. (2019). When does work interfere with teachers' private life? An application of the job demands-resources model. *Frontiers in Psychology*, 10(1121), 1-9.

De Vera, M.I.V., y Gambarte, M.I.G. (2019). Burnout y Factores de Resiliencia en Docentes de Educación Secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 127-152.

Extremera, N., Rey, L., y Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente a la salud. Análisis de síntomas asociados el estrés docente. *Boletín de Psicología*, 100, 43-54.

Ferradás, M. D. M., Freire, C., García-Bértoa, A., Núñez, J. C., y Rodríguez, S. (2019). Teacher profiles of psychological capital and their relationship with burnout. *Sustainability*, 11(18), 5096-5096.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.

Gallardo-López, J.A., López-Noguero, F., y Gallardo-Vázquez, P. (2019). Analysis of Burnout Syndrome in Teachers of Preschool, Middle School and High School for Prevention and Treatment. *Educare: Electronic Journal*, 2, 1-20.

Gálvez, C.A., Gutiérrez, L.R., y Rodríguez, T.C. (2020). Inteligencia emocional y burnout en docentes de educación inicial de Ayacucho. *Apuntes Universitarios*, 10(2), 30-45.

Ghanizadeh, A., y Royaei, N. (2015). Emotional facet of language teaching: Emotion regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(2), 139-150.

Grandey, A. A., y Melloy, R. C. (2017). The state of the heart: Emotional labor as emotion regulation reviewed and revised. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 407-422.

Ho, S. K. (2016). Relationships among humour, self-esteem, and social support to burnout in school teachers. *Social Psychology of Education*, 19(1), 41-59.

Khezerlou, E. (2017). Professional self-esteem as a predictor of teacher burnout across Iranian and turkish EFL teachers. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 5(1), 113-130.

Koutsimani, P., Montgomery, A., y Georganta, K. (2019). The relationship between burnout, depression, and anxiety: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10(284), 1-11.

Mäkikangas, A., y Kinnunen, U. (2003) Psychosocial work stressors and well-being: Self-esteem and optimism as moderators in a one-year longitudinal sample. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 537-557.

Martín, M.C., González, L. R., Marchena, J. A. M., y Sanchiz, D. C. (2020). Burnout docente: un análisis bibliométrico sobre la producción científica indexada en Scopus. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 14, 197-210.



Martínez, J. P., Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., Fernández-Sogorb, A., y García-Fernández, J. M. (2020). Profiles of Burnout, Coping Strategies and Depressive Symptomatology. *Frontiers in Psychology*, 11(591), 1-14.

Martínez-Monteagudo, M.C., Inglés, C.J., Granados, L., Aparisi, D., y García-Fernández, J.M. (2019). Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. *Personality and Individual Differences*, 142, 53-61.

Martínez-Ramón, J.P. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31, 1-9.

Maslach, C., y Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists.

Molero, M.M., Pérez-Fuentes, M. C., Atria, L., Oropesa, N.F., y Gázquez, J.J. (2019). Burnout, Perceived Efficacy, and Job Satisfaction: Perception of the Educational Context in High School Teachers. *Hindawi. BioMed Research International*, 1021408, 1-11.

Organización Mundial para la Salud [OMS] (2019). Salud mental en el lugar de trabajo [internet]. Recuperado de [https://www.who.int/mental\\_health/in\\_the\\_workplace/es/](https://www.who.int/mental_health/in_the_workplace/es/)

Puertas, P., Zurita, F., Ubago, J. L., y González, G. (2019). Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: a systematic review. *Social Sciences*, 8(6), 185-197.

Ramberg, J., Brolin, S., Åkerstedt, T., y Modin, B. (2020). Teacher stress and students' school well-being: The case of upper secondary schools in Stockholm. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 816-830.

Rey, L., Extremera, N., y Pena, M. (2016). Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: a mediator model. *PeerJ*, 4, e2087-e2087.

Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-esteem scale (RSE). *Acceptance and Commitment Therapy/Measures Package*, 61(52), 1-18.

Salmela-Aro, K., Hietajärvi, L., y Lonka, K. (2019). Work burnout and engagement profiles among teachers. *Frontiers in Psychology*, 10(2254), 1-8.

Salvagioni, D.A.J., Melanda, F.N., Mesas, A.E., González, A.D., Gabani, F.L., y Andrade, S.M.D. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: a systematic review of prospective studies. *Plos One*, 12, 1-29.

Sandilos, L., Goble, P., y Schwartz, S. (2020). Burnout and Teacher-child interactions: The moderating influence of SEL interventions in head start classrooms. *Early Education and Development*, 31(7), 1169-1185.

Schoeps, K., Tamarit, A., De la Barrera, U., y Barrón, R. G. (2019). Effects of emotional skills training to prevent burnout syndrome in schoolteachers. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 7-13.

Schonfeld, I. S., y Bianchi, R. (2016). Burnout and depression: two entities or one?. *Journal of Clinical Psychology*, 72(1), 22-37.

Seisdedos, N. (1997). *Inventario "Burnout" de Maslach*. Madrid: TEA.

Tavella, G., y Parker, G. (2020). Distinguishing burnout from depression: An exploratory qualitative study. *Psychiatry Research*, 291(113212), 1-9.

Wangqian, F., Wenjun, T., Eryong, X., Jian, L., y Chengwei, S. (2019). The mediation effect of self-esteem on job-burnout and self-efficacy of special education teachers in Western China. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-10.

Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: Moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching*, 21(7), 789-810.

Yin, H., Huang, S., y Lv, L. (2018). A multilevel analysis of job characteristics, emotion regulation, and teacher well-being: a job demands-resources model. *Frontiers in Psychology*, 9(2395), 1-8.

Zung, W.W.K. (1965). A self rating depression scale. *Archives of General Psychiatry*, 12, 63-70.

Zung, W.W.K. (1967). Depression in the normal aged. *Psychosomatics*, 8, 287-292.

Zung, W.W.K. (1986). Zung Self-rating Depression Scale and depression status inventory. En N. Sartorius, y T.A. Ban (Eds.), *Assessment of Depression* (pp. 221-231). Berlín, Alemania: Springer.

Zysberg, L., Orenshtein, C., Gimmon, E., y Robinson, R. (2017). Emotional intelligence, personality, stress, and burnout among educators. *International Journal of Stress Management*, 24(S1), 122-136.

## CAPÍTULO 33

### EFFECTOS DE UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE BASADO EN RETOS PARA LA ENSEÑANZA DEPORTIVA EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

EVELIA FRANCO ÁLVAREZ, VÍCTOR MARTÍNEZ MAJOLERO,  
ALBERTO ALMENA FLORES, Y PALOMA TRUCHARTE MARTÍNEZ  
*Universidad Pontificia Comillas*

#### INTRODUCCIÓN

La sociedad en la que vivimos está cambiando, es evidente que los gustos y necesidades demandados no son los mismos que antes. Al igual que la sociedad, la educación también está en constante evolución con la finalidad de adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a un modelo de alumno y de aula más participativa, activa y autónoma (Rodríguez Neira, 1999). Coterón y Gil (2015) describen las implicaciones prácticas a tener en cuenta en el aula para responder al modelo educativo actual:

El alumno aprende según su desarrollo personal.

Las actividades deben suponer un reto y ser significativas para el alumno.

El alumno crea su propio aprendizaje, actuando el profesor como guía.

El profesor construye escenarios que mejoran el desarrollo individual y grupal del alumno.

Se habla de la necesidad de implantar nuevos recursos didácticos y diseñar metodologías innovadoras que proporcionen experiencias didácticas y metodológicas beneficiosas para los discentes, haciéndoles más autónomos y capaces de adquirir competencias con las que crear un aprendizaje propio y crítico (Jiménez Vaquerizo, 2019).

Se conocen como metodologías innovadoras aquellas que plantean nuevos modelos de enseñanza caracterizados por el aprendizaje significativo y la involucración activa tanto de alumnos como de profesores (Palomares Ruiz, 2011). Estas no solo se basan en la introducción y uso de las TIC u otros recursos didácticos, sino también en nuevas formas de organización del aula y planteamiento de las tareas. Algunos de los ejemplos más destacados son: el Aprendizaje Basado en Retos (Nichols, Cator, & Torres, 2016), la Flipped Classroom o aula invertida (Gómez García, Castro Lemus, & Toledo Morales, 2015), el Aprendizaje Cooperativo (Fernández-Río, Sanz, Fernández-Cando, & Santos, 2016), la Gamificación (Monguillot Hernando, González

Arévalo, Zurita Mon, Almirall Batet, & Guitert Catasús, 2015), el Aprendizaje por Proyectos (Gutiérrez Díaz del Campo, 2017).

La puesta en marcha de estas metodologías se ha asociado a consecuencias muy positivas en el aula como la motivación e interés por el aprendizaje (Monguillot et al., 2015) o la responsabilidad e implicación en las actividades propuestas (Gómez et al., 2015).

## **EL APRENDIZAJE BASADO EN RETOS COMO NUEVA METODOLOGÍA**

El Aprendizaje Basado en Retos (ABRe) es un marco de aprendizaje iniciado por Apple y llevado al ámbito educativo por Nichols, Cator y Torres (2016). Éste surge como una metodología innovadora que, a través de la consecución de retos como elemento didáctico, pretende potenciar la adquisición de conocimientos de los alumnos y proporcionarles experiencias de aprendizaje motivadoras, atractivas y significativas.

El ABRe se crea debido a la necesidad de establecer nuevas experiencias que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje y que logren adaptarse a la demanda educativa actual, respondiendo al supuesto de que los aprendices no deben ser únicamente los alumnos, sino también los profesores y el resto de la comunidad social en la que tiene lugar el acto educativo.

Algunos de los principios en los que se basa esta metodología son:

Todos los implicados son aprendices, el profesor es responsable de que la experiencia de aprendizaje sea buena, pero no tiene que hacer todo el trabajo y dirigir cada paso.

Se deben plantear contenidos que conecten con los alumnos.

Las actividades deben basarse en retos, es decir, situaciones que estimulen la acción del alumno.

Se debe ir cediendo la autonomía al alumno poco a poco.

Requiere poner el foco tanto en el proceso como en el producto.

El modelo de aprendizaje basado en retos se divide en las siguientes tres fases: Involucrar, Investigar y Actuar.

Fase 1: Involucrar. Los alumnos avanzan de una Gran Idea abstracta a un Reto concreto. Se presentan preguntas esenciales para contextualizar la Gran Idea, que serán transformadas en retos.

Fase 2: Investigar. Todos los alumnos planifican y participan en el desarrollo de soluciones para responder al reto. Se desarrollan actividades, recursos orientadores y se analizan las actividades realizadas.

Fase 3: Actuar. Se desarrollan las soluciones en un contexto real, poniéndose en práctica y evaluándose.

Dentro de la guía del ABR se ofrecen variaciones de retos (Figura 1):

*Figura 1.* Tipos de retos propuestos en ABRe de mayor a menor nivel de concreción



**Nano Challenges:** son de corta duración, se centran en una habilidad concreta, el profesor dirige el reto y no es necesario haber identificado la Gran Idea. Se utilizan como base para la creación de retos más complejos.

**Mini Challenges:** tienen una mayor duración, proporcionando a los alumnos un mayor nivel de elección y responsabilidad. Estos trabajan a partir de la Gran Idea, y el contenido puede ser específico o multidisciplinar.

**Standard Challenges:** son más largos que los Mini Challenge, abarcan varias Grandes Ideas, desarrollan retos y realizan investigaciones en varias disciplinas.

**Capstone Challenges:** se trata de un Standard Challenge que supone la culminación de una experiencia académica, se trataría de proyectos finales.

**Strategic Challenges:** son retos aplicados a instituciones para definir su misión y desarrollar planes estratégicos.

## **EL APRENDIZAJE BASADO EN RETOS EN EDUCACIÓN FÍSICO-DEPORTIVA**

La Educación Física ha sido considerada como una parcela del saber con entidad propia, reúne ciertas características diferenciales con respecto al resto de materias (carácter público de evaluación, finalidad relacionada con la adopción de hábitos saludables, infravaloración de la asignatura...) que demandan la necesidad de ofrecer otros enfoques y adaptaciones metodológicas (Sáenz-López Buñuel, 1999). Por ello, consideramos necesario el desarrollo de un modelo de propuesta de ABRe adaptado a los recursos disponibles para la docencia de la EF.

Pensamos que existen algunas condiciones que pueden favorecer el éxito de nuestra adaptación, como plantear los retos adaptados a las características de los alumnos diseñando propuestas con diferente nivel de dificultad, concretar de forma clara cómo se van a plantear y organizar los retos, potenciar la cooperación, y diseñar los retos con la finalidad de desarrollar en el alumno ciertas habilidades y establecer unos métodos de evaluación.

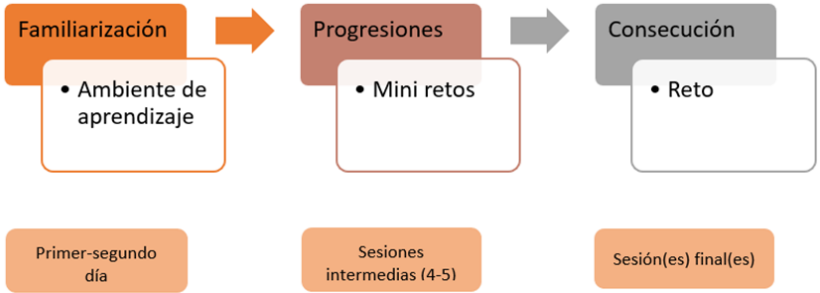
Nuestra propuesta conlleva una adaptación del ABRe a la EF, caracterizada por una nueva nomenclatura que se asocia a la estructura metodológica del ABRe. Ésta pretende acercar el marco teórico a un lenguaje más concreto y propio de esta área: familiarización, progresiones y consecución. En la figura 2 se muestra la equivalencia entre las fases propuestas por Nichols et al. (2016) y las nuestras.

Figura 2. Equivalencia entre las fases propuestas por Nicholls et al. (2016) y nuestra propuesta



A continuación, se describen dichas fases, cuyos elementos característicos se muestran en la figura 3:

Figura 3. Fases de la propuesta



Fase 1: Familiarización. El profesor presenta las actividades para que el alumno entre en contacto con el deporte o tareas planteadas mediante la investigación y el descubrimiento. Se debe tener en cuenta el montaje (preparar todo para la llegada de los alumnos), la seguridad (normas al inicio de la sesión para prevenir riesgos) y la recogida del material (realizada por todos los alumnos) (Fajardo & García, 2019).

Fase 2: Progresión. Realización de los distintos mini retos, los alumnos desarrollan destrezas específicas del deporte o la actividad. Retos de corta duración con diferentes niveles de dificultad. Podrán ser retos individuales o de pequeño grupo. Registro de los retos logrados por cada alumno y el nivel de dificultad.

Fase 3: Consecución. Realización de una demostración de las habilidades adquiridas mediante un reto final en función del nivel de dificultad logrado en los mini retos. Reto con duración de una o varias sesiones. Ejecución del deporte en sí mismo, por ejemplo, un partido de baloncesto por niveles.

### **Hipótesis de la investigación**

Teniendo en cuenta lo sugerido por trabajos anteriores que han llevado a cabo experiencias con metodologías innovadoras, se hipotetiza que la puesta en marcha de una experiencia basada en el ABRe podría influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Específicamente, pensamos que puede influir favorablemente en el conocimiento de los alumnos sobre el ABRe para la enseñanza de los deportes, la capacidad de los alumnos para elaborar propuestas de aprendizaje en EF utilizando las TIC, la relevancia asignada por los alumnos a los recursos tecnológicos en EF, y el grado de implicación de los alumnos tanto en las actividades propuestas en clase como en las actividades propuestas en casa.

### **Objetivos de la investigación: objetivos generales y específicos de la investigación propuesta**

El objetivo general de la investigación consiste en comprobar si la implementación de una intervención basada en el ABRe tiene un efecto sobre el grado de conocimiento de los alumnos acerca del ABRe, la relevancia asignada a los recursos tecnológicos en EF, su grado de implicación en las asignaturas de Deportes y su percepción sobre la experiencia del ABRe.

## **METODOLOGÍA**

### **Participantes**

La investigación cuenta con la participación de 80 alumnos del doble grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFYDE) y Educación Primaria de la Universidad Pontificia Comillas (63 chicos = 78,8% y 17 chicas = 21,3%) entre los 17 y 26 años ( $M = 19.55$  y  $DT = 1.606$ ). Los alumnos cursaban 1º, 2º y 3º de carrera. Del total de la muestra, 32 alumnos pertenecían a 1º (40%), 29 a 2º (36,3%) y 19 a 3º (23,8%).

### **Instrumentos**

Con la finalidad de medir la experiencia del ABRe en alumnos universitarios, se diseñó un cuestionario ad-hoc a través de Google Forms donde se les preguntaba a los alumnos acerca de las variables dependientes. Éste se compone de 5 preguntas cuantitativas sobre las competencias, conocimientos e implicación de los alumnos, medidas a través de una escala de valor del 1 al 6 donde 1 es la puntuación más baja correspondiente con nada/ninguno y 6 la más alta correspondiente con mucho/a; y 2 preguntas abiertas cualitativas donde se les preguntaba a los alumnos qué les había gustado más y menos de la experiencia en cada asignatura. Dicho cuestionario se

planteó a los alumnos en dos ocasiones, una previa a cursar la asignatura y otra después de haberla cursado.

Para valorar los conocimientos sobre el modelo ABRe para la enseñanza de los deportes se pidió a los alumnos que midieran del 1 al 6 su nivel de conocimiento con respecto a esta metodología.

Para medir la capacidad de los alumnos para elaborar propuestas de aprendizaje en Educación Física haciendo uso de las TIC se pidió que valoraran del 1 al 6 sus competencias en base a las TIC.

Para conocer la relevancia asignada a los recursos tecnológicos en la Educación Física debían evaluar del 1 al 6 su experiencia acerca del uso de los recursos tecnológicos en clase de EF.

El grado de implicación de los alumnos en las asignaturas de deportes se evaluó a través de dos preguntas, en las que debían medir del 1 al 6 su grado de implicación en clase y en casa.

Con el objetivo de recabar información sobre este aprendizaje, se pidió a los alumnos que destacaran 3 aspectos positivos y 3 negativos sobre la experiencia del ABRe en cada una de las asignaturas cursadas.

### **Procedimiento**

Esta experiencia se desarrolló en la Universidad Pontificia Comillas para los alumnos del doble grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Educación Primaria en el curso 2019-2020 gracias a la financiación de un proyecto de investigación educativa titulado “El Aprendizaje Basado en Retos en la Enseñanza Físico-Deportiva”. Se inició en septiembre de 2019 finalizando en mayo del 2020. Durante dicho proyecto, el ABRe tuvo una aplicación teórica-práctica en las asignaturas de Fundamentos de los Deportes de Adversario y su Didáctica (Karate) con 32 alumnos, Fundamentos de los deportes de Equipo y su Didáctica (I) (Voleibol) con 14 alumnos, Fundamentos de los deportes Individuales y su Didáctica (I) (Habilidades Gimnásticas) con 15 alumnos y Fundamentos de los Deportes Individuales y su Didáctica (II) (Natación) con 19 alumnos, lo que hace una frecuencia total de 80 alumnos.

Para la recogida de datos se elaboró un cuestionario ad-hoc a través de Google Forms, administrándose a los alumnos antes y después de cursar cada una de las asignaturas y, por tanto, de vivenciar la experiencia del ABRe.

La finalidad principal de las propuestas didácticas llevadas a cabo en cada una de las asignaturas va más allá de la adquisición de las habilidades técnicas de cada deporte, cobrando una mayor importancia el dar a conocer a los alumnos una nueva metodología de la que puedan hacer uso en la práctica como docentes. Se puede apreciar la progresión desde lo más global a lo más analítico, entendiendo como global



la fase de familiarización con la asignatura y la metodología y la fase más analítica como la adquisición y puesta en práctica de las habilidades técnicas y, por consiguiente, la consecución de retos y/o el diseño de propuestas didácticas por parte de los alumnos. A continuación, se describen algunas de las actividades planteadas.

La asignatura de karate (1er curso CAFYDE + Primaria) está compuesta por diferentes sesiones divididas en las fases de familiarización, progresión y consecución. Lo que se pretende conseguir con esto es la involucración plena del alumno para que éste sea capaz de alcanzar el mayor nivel y reto posibles una vez cursada la asignatura. Las fases progresan desde la adquisición de los contenidos teóricos a través de la visualización de documentos y videos, hasta la puesta en práctica de la técnica mediante la consecución de retos divididos en función del nivel de dificultad y las distintas técnicas del karate englobadas en posiciones, ataques, defensas, patadas y la combinación de todos ellos. Los retos se realizarán tanto de manera individual como de manera cooperativa, además, estos tendrán que ser grabados para una posterior demostración en el examen práctico. Cabe destacar la presencia y el Feedback del profesor en todo momento con la finalidad de ofrecer la ayuda docente necesaria para la mejora del aprendizaje y de la evolución técnica de los alumnos, los cuales, gracias a esta metodología, tienen la oportunidad de trabajar de manera autónoma e investigar para aumentar sus conocimientos y retos superiores.

La asignatura de Voleibol (2º curso CAFYDE + Primaria) se compone de varias sesiones divididas en 5 días en las que se trabajará con esta metodología durante los primeros 15 minutos de la clase. La primera parte consiste en la realización por parejas de 15 retos presentados mediante códigos QR y explicados gracias a videos. Por cada reto conseguido, los alumnos irán consiguiendo pegatinas de distintos colores que les permitirá pasar al siguiente reto.

La segunda parte trata de un torneo con formato pozo en la que se crearán situaciones de partido 1 con 1 o 2 contra 2 y en el que se irá escalando o descendiendo de pista en función del resultado obtenido en un tiempo estimado. Cada pareja formará un equipo que se identificará con el color de pegatina obtenido en la actividad anterior. De esta forma, para poder puntuar, las reglas de cada equipo estarán adaptadas a su nivel de habilidad, respondiendo al principio de individualización que consideramos necesario en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la tabla 1 se presentan los requisitos de puntuación de cada equipo.

**Tabla 1.** Reglas para puntuar según el color de la recompensa conseguida en los retos de voleibol










Color conseguido	¿Cómo pueden conseguir punto?
Punto de color amarillo	Pueden conseguir punto si el balón toca el campo contrario o si un balón que ha enviado el equipo contrario va fuera o no pasa la red. No existen requisitos adicionales en cuanto al número de pases (esto es, los jugadores lo pueden pasar al otro campo con su primer, segundo o tercer pase)
Punto de color verde	Pueden conseguir punto si el balón toca el campo contrario o si un balón que ha enviado el equipo contrario va fuera o no pasa la red. Estos jugadores tendrán que hacer dos o tres pases por turno para poder conseguir punto
Punto de color rojo	Pueden conseguir punto si el balón toca el campo contrario o si un balón que ha enviado el equipo contrario va fuera o no pasa la red. Estos jugadores sólo pueden puntuar si hacen tres pases para devolver el balón al campo contrario
Punto de color morado	Pueden conseguir punto si el balón toca el campo contrario o si un balón que ha enviado el equipo contrario va fuera o no pasa la red. Para puntuar, estas parejas tendrán que hacer tres pases para devolver el balón al campo contrario siendo el último contacto un golpeo a una mano

La asignatura de Habilidades Gimnásticas y Acrobáticas (2º curso CAFYDE + Primaria) consiste en una serie de diferentes sesiones compuesta por una estructura metodológica de tres fases. La primera fase corresponde a la familiarización, donde se facilitará a los alumnos contenido teórico sobre la metodología del ABRe. La segunda fase es la progresión, en la cual se pondrán en práctica los distintos aspectos técnicos adquiridos mediante la realización de mini retos de corta duración y con distintos niveles de dificultad. Los alumnos se dividirán en dos equipos y deberán conseguir el mayor número de puntos en base a su nivel de realización. También se llevará un registro de los retos logrados. Dependiendo del número de puntos conseguidos, se llevará a cabo un reto grupal. En las tablas 2, 3 y 4 se muestra un ejemplo de actividad de progresión.

**Tabla 2.** Descripción de los retos y puntuación de los equilibrios estáticos

POSTA 1: Equilibrio estático sobre los pies			
Mini Retos	Dificultades	Puntos	Total
Equilibrio en el suelo	Aguantar en passé 30"	2	
	Aguantar en balanza 20"	4	
	Aguantar en passé + relevé 15"	6	
Equilibrio sobre el banco	Aguantar en passé 20"	2	
	Aguantar en balanza 10"	4	
	Aguantar en passé + relevé 5"	6	
Equilibrio sobre la parte estrecha del banco	Aguantar con pies planos 20"	2	
	Aguantar con un pie 25"	4	
	Aguantar en puntillas 10"	6	

**Tabla 3.** Descripción de los retos en códigos QR y puntuación de los equilibrios por parejas

Mini Retos	Dificultades	QR asociado	Puntos	TOTAL
<b>1º Supino</b>	• Figura 1.1		2	
	• Figura 1.2		4	
	• Figura 1.3		6	
<b>2º Cuadrupedia</b>	• Figura 2.1		2	
	• Figura 2.2		4	
	• Figura 2.3		6	
<b>3º Bípeda</b>	• Figura 3.1		2	
	• Figura 3.2		4	
	• Figura 3.3		6	

**Tabla 4.** Descripción del reto grupal

Reto (se suman los puntos de todo el grupo en la posta)	
Menos de 30 puntos	Todo el equipo deberá realizar un equilibrio sobre un pie pudiendo ayudarse entre ellos
Entre 31 y 40 puntos	Todo el equipo deberá realizar un equilibrio sobre un pie en relevé pudiendo ayudarse entre ellos
Más de 41 puntos	Todo el equipo deberá realizar un equilibrio sobre un pie en relevé, sólo uno del grupo podrá hacerlo en un momento diferente al resto con ayuda
*Los equilibrios se deben mantener un mínimo de 3"	

La última parte se corresponde con la fase de consecución, en la cual los alumnos tendrán que elaborar una propuesta propia de sesión basada en el ABRe y exponerla.

La asignatura de Natación (3er curso) propone retos en todas las sesiones prácticas, y trabajos a los alumnos en forma de retos mediante búsqueda de información y progresiones. El uso de las TIC cobra una gran importancia debido a la necesidad de visualizar videos y realizar grabaciones para evaluar la técnica y corregir. Los retos se dividirán en tres momentos de la asignatura: los retos que conforman la progresión de enseñanza-aprendizaje de las habilidades básicas y de los 4 estilos (brazo, crol, espalda y mariposa), los cuales se plantean con estructuras verbales del tipo “ser capaces de...”; los retos al final de cada progresión de enseñanza-aprendizaje de un estilo, los cuales se realizan por parejas, consisten en la identificación y corrección de los errores técnicos de su compañero; y, por último, el reto práctico de final de trimestre, donde los alumnos tendrán que realizar un 4x100m estilos sin parar.

### **Análisis de datos**

Se realizó una prueba T para muestras relacionadas para analizar las diferencias entre el pre y el post de las puntuaciones de las variables cuantitativas acerca del conocimiento sobre el modelo de enseñanza basado en retos para la enseñanza de los deportes, la capacidad de elaborar propuestas de aprendizaje en EF utilizando las TIC, la relevancia asignada a los recursos tecnológicos en EF, el grado de implicación en la asignatura durante las propuestas prácticas de Aprendizaje Basado en Retos y el grado de implicación en las tareas propuestas por los profesores para realizar en casa en las asignaturas de Deportes. Se estableció un nivel de significación de  $p < .05$ . Para estos análisis, se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 26.

Para examinar las preguntas abiertas sobre qué les había gustado más y menos de la experiencia en cada asignatura, se crearon categorías a partir de las respuestas de los alumnos y se analizaron las frecuencias con las que aparecían dichas preguntas.

## RESULTADOS

Los resultados recogidos en la tabla 5 muestran que, tras el desarrollo de la experiencia, todas las variables se han visto modificadas. En relación con la primera variable acerca del grado de conocimiento de los alumnos sobre el ABRe se obtuvieron diferencias significativas con relación al cuestionario pre y post (MPre = 3.18 y DT = 1.240; MPost = 4.53 y DT = .871;  $t = -8.587$ ;  $p < .001$ ). La variable relacionada con la capacidad para elaborar propuestas haciendo uso de las TIC también se vio modificada significativamente respecto a cada uno de los cuestionarios (Mpre = 3.30 y DT = 1.184; Mpost = 4.58 y DT = .965;  $t = -8.390$ ;  $p < .001$ ). En la variable sobre la relevancia asignada a las TIC, los alumnos mostraron ciertas mejoras al final de la experiencia en comparación con el principio de ésta (Mpre = 3.18 y DT = 1.134; Mpost = 3.99 y DT = 1.131;  $t = -5.271$ ;  $p < .001$ ). En relación con el grado de implicación de los alumnos en las asignaturas (variables 4 y 5), no se encontraron diferencias significativas entre los resultados pre y post. Los resultados obtenidos en la variable sobre el grado de implicación de los alumnos en la asignatura durante las propuestas prácticas del ABRe se vieron disminuidos con respecto al inicio de la asignatura, por lo que no existe una significación (MPre = 5.14 y DT = .868; MPost = 4.94 y DT = 1.023;  $t = 1.539$ ;  $p > .001$ ). Por último, se observó que, en la variable sobre el grado de implicación de los alumnos en las tareas propuestas por los profesores para realizar en casa en las asignaturas de Deportes, los resultados obtenidos también se vieron afectados negativamente en comparación con el inicio de la asignatura (MPre = 4.69 y DT = 1.098; MPost = 4.90 y DT = 1.051;  $t = -1.431$ ;  $p > .001$ ).

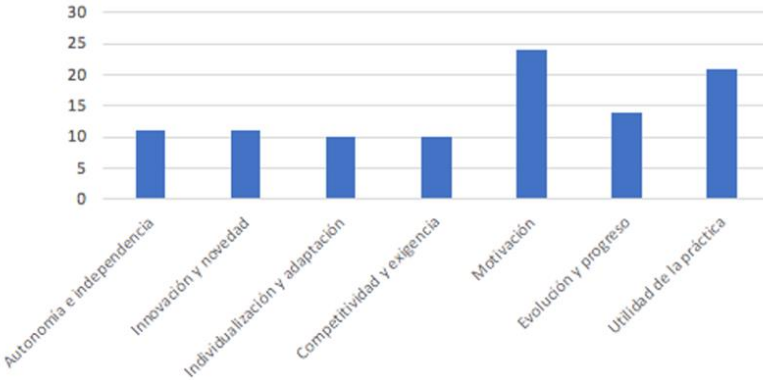
*Tabla 5. Aspectos negativos de la experiencia señalados por los alumnos*

Variable	N	Pre M (DT)	Post M (DT)	<i>t</i>	<i>p</i>
Conocimiento sobre el modelo de enseñanza basado en retos para la enseñanza de los deportes	80	3.18 (1.240)	4.53 (.871)	-8.587	.000
Capacidad de elaborar propuestas de aprendizaje en EF utilizando las TIC	80	3.30 (1.184)	4.58 (.965)	-8.390	.000
Relevancia asignada a los recursos tecnológicos en EF	80	3.18 (1.134)	3.99 (1.023)	-5.271	.000
Grado de implicación en la asignatura durante las propuestas prácticas de Aprendizaje Basado en Retos	80	5.14 (.868)	4.94 (1.023)	1.539	.128
Grado de implicación en las tareas propuestas por los profesores para realizar en casa en las asignaturas de Deportes	80	4.69 (1.098)	4.90 (1.051)	-1.431	.156

En la figura 4 se muestran los campos que tuvieron un número mayor de respuestas con relación a los aspectos positivos obtenidos en la variable cualitativa

sobre la percepción de la experiencia, al menos 10 alumnos señalaron estos aspectos. Además de las categorías que aparecen en el gráfico, los alumnos también señalaron en menor medida otros aspectos como uso de las TIC, dinamismo, diversión, trabajo cooperativo, implicación del profesor, organización y ambiente cercano.

*Figura 4.* Aspectos positivos de la experiencia señalados por los alumnos



Entre los aspectos negativos sobre la percepción de la experiencia, presentados en la figura 5, se muestran los campos que tuvieron un número mayor de respuestas con relación a los aspectos negativos obtenidos en la variable cualitativa sobre la percepción de la experiencia, al menos 7 alumnos señalaron estos aspectos. Además de las categorías que aparecen en el gráfico, los alumnos también señalaron en menor medida otros aspectos como monotonía, falta de dinamismo, escasez de recursos y medios, poca motivación para implicarse, difícil comprensión y seguimiento de las actividades, diferencia de nivel y desconocimiento sobre los temas a tratar.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

El objetivo de este trabajo fue comprobar si la implementación de una intervención basada en el Aprendizaje Basado en Retos tenía algún efecto sobre diversas variables relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todos los instrumentos utilizados para comprobar la consecución de este objetivo obtuvieron resultados fiables y válidos. En relación con las variables cuantitativas, los resultados obtenidos mostraron una significación estadística en el grado de conocimiento de los alumnos sobre el ABRe, su capacidad para elaborar propuestas de aprendizaje en EF haciendo uso de las TIC y la relevancia asignada a las TIC en EF. Esto nos sugiere que las herramientas utilizadas para llevar a cabo una experiencia innovadora con características del ABRe puede contribuir positivamente a próximas investigaciones y a la formación de estudiantes universitarios como futuros docentes, estos van a disponer de una mayor cantidad de herramientas

metodológicas de cara a su desempeño laboral y van a poder desarrollar habilidades y recursos relacionados con las nuevas tecnologías, las cuales corresponden a la competencia digital y a los objetivos recogidos en el currículo de Educación Primaria (Real Decreto 126/2014) y Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1105/2014).

Nuestros resultados parecen estar vinculados con lo propuesto en investigaciones anteriores centradas en enfoques innovadores. En esta línea, Pérez-López, Rivera García y Trigueros Cervantes (2015), tras su investigación relacionada con la gamificación, destacan un aumento y mejora de la motivación, del aprendizaje alcanzado y del clima del aula, haciendo partícipes a los futuros docentes del juego como una excelente herramienta de aprendizaje.

Si bien esta propuesta es útil para lo que acabamos de decir, no manifiesta que los alumnos se impliquen más de cara al aprendizaje. Esto puede relacionarse con que los alumnos, perciben las asignaturas de deportes lo suficientemente motivantes de por sí. En esta línea, el trabajo de Hernández Franco y Franco Álvarez (2019), al analizar la identidad vocacional de los alumnos con preferencias de los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, defienden que, este perfil de alumnos, además de manifestar un interés hacia los deportes, la sanidad, la enseñanza y la protección y seguridad, también se caracterizan por una serie de valores vocacionales correspondientes a la realización de una actividad divertida y la disponibilidad de un horario laboral conciliable con la vida personal.

En relación a la percepción de los alumnos sobre su experiencia en el ABRe, destacan positivamente los campos de la motivación y la utilidad de la práctica, esto puede deberse a la experiencia de llevar a cabo una metodología novedosa para los alumnos, lo cual ha despertado su interés y les ha hecho valorar la importancia de los nuevos recursos en la práctica docente (Pérez-López et al., 2015). Al mismo tiempo, los campos de frustración y sentimiento de inferioridad, y el aumento de la complejidad e intensidad, desarrollaron una influencia negativa en los alumnos, lo que se puede corresponder con la autonomía otorgada a los alumnos, los cuales están acostumbrados a metodologías menos participativas e independientes. Gómez et al. (2015), en su artículo sobre las Flipped Classroom a través del smartphone, lo relaciona con la sobrecarga de trabajo que involucran las nuevas metodologías lo cual puede causar un aumento de la complejidad y una falta de control y organización del aula.

Como conclusión al trabajo de investigación y teniendo en cuenta la hipótesis planteada, se puede afirmar que ésta ha resultado una experiencia positiva. En general, nuestras variables de estudio han mejorado tras nuestra intervención, a excepción del grado de implicación de los alumnos tanto dentro como fuera del ámbito educativo, como hemos indicado, podría deberse al perfil de estos alumnos. A

pesar de esto, se han conseguido aspectos beneficiosos para el desarrollo y la adquisición de competencias de los alumnos que van a poder llevar a la práctica en un futuro.

Finalmente consideramos que futuros estudios deberían seguir implementando cómo las metodologías nuevas e innovadoras afectan al aprendizaje y compromiso de los alumnos. Con este fin, en la edición actual de este proyecto se ha incorporado el trabajo en baloncesto.

## REFERENCIAS

Coterón, J. y Gil, J. (2015). Innovación educativa en educación secundaria-universidad. Marco teórico y fundamentos para el diseño de proyectos. En T. González, P. Irureta-Goyena y R. Pardo (eds.), *La educación experiencial como innovación educativa* (pp. 97-124). Madrid: Plaza y Valdés.

Fajardo, M., & García, J. (9 de Mayo de 2019). El empleo de ambientes de aprendizaje en educación física, para la enseñanza del equilibrio en primer curso de educación primaria. Área de didáctica y expresión corporal. Obtenido de Universidad de Murcia: Recuperado de: [https://www.um.es/c/document\\_library/get\\_file?uuid=05388198-408c-4a8c-b8d0-faef8c3252e5&groupId=299436](https://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=05388198-408c-4a8c-b8d0-faef8c3252e5&groupId=299436)

Fernández-Río, J., Sanz, N., Fernández-Cando, J., & Santos, L. (2016). Impact of a sustained Cooperative Learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 89-105.

Gómez García, I., Castro Lemus, N., & Toledo Morales, P. (2015). Las Flipped Classroom a través del smartphone: efectos de su experimentación en Educación Física Secundaria. *Revista de Investigación Social*, 296-351.

Gutiérrez Díaz del Campo, D. (2017). *El Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación Física*. España: Inde Publicaciones.

Hernández Franco, V., & Franco Álvarez, E. (2020). La transición del Bachillerato a la Universidad: identidad vocacional de los alumnos con preferencia por los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Revista Complutense de Educación*, 261-272.

Jiménez Vaquerizo, E. (2019). *Metodologías activas de aprendizaje en el aula: Apuesta por un cambio de paradigma educativo*. España: Mc Graw Hill.

Monguillot Hernando, M., González Arévalo, C., Zurita Mon, C., Almirall Batet, L., & Guitert Catasús, M. (2015). Play the Game: gamificación y hábitos saludables en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 71-79.

Nichols, M., Cator, K., & Torres, M. (2016). *Challenge Based Learner User Guide*. Redwood City, CA: Digital Promise.

Palomares Ruiz, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 591-604.

Pérez-López, I., Rivera García, E., & Trigueros Cervantes, C. (2015). "La profecía de los elegidos": un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia universitaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 243-260.

Real Decreto, 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria., 19349 - 19420.



Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato., 169 – 546.

Rodríguez Neira, T. (1999). Cambio educativo: presente y futuro. España: Universidad de Oviedo.

Sáenz-López Buñuel, P. (1999). La importancia de la Educación Física en Primaria. Educación Física y Deportes, 20-31.



## CAPÍTULO 34

### INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO EN DOCENTES: EL AGOTAMIENTO EMOCIONAL COMO MODERADOR

MARTÍN SÁNCHEZ-GÓMEZ  
*Universitat Jaume I*

#### INTRODUCCIÓN

El contexto global actual se caracteriza por un clima de competición donde las organizaciones necesitan optimizar su productividad para obtener los máximos beneficios y diferenciarse de la competencia, lo que depende en gran medida del desempeño de sus trabajadores (Liu y Atuahene-Gima, 2018). El rendimiento laboral ha sido descrito como aquellos comportamientos o acciones que son relevantes para los objetivos de la organización (Campbell, 1990). Tradicionalmente, su estudio se ha centrado en aspectos relacionados con la ejecución de tareas concretas de la profesión (Campbell, 1990). Sin embargo, investigaciones más recientes incluyen en la fórmula aspectos como el rendimiento contextual o los comportamientos contraproducentes (Rotundo y Sackett, 2002).

El entorno educativo, no ajeno a esta competitividad, se encuentra inmerso en un complejo proceso de cambio (Camusso, 2019). Para lograr la máxima eficiencia, tanto el sistema como el profesorado deben entender las necesidades y requerimientos de la sociedad, ofreciendo al estudiante los recursos adecuados para desenvolverse de la mejor forma posible más allá del entorno educativo (Weissberg, Durlak, Domitrovich, y Gullotta, 2015). En este contexto complejo y en constante cambio, conocer los predictores del rendimiento resulta cada vez más relevante (Cha, Kim, Beck, y Knutson, 2017).

La investigación en el área ha puesto de manifiesto la importancia de los recursos personales a la hora de entender el desempeño en entornos laborales (Buruck, Dörfel, Kugler, y Brom, 2016). En el caso del docente, el conocimiento del contenido, el manejo de la clase y las habilidades de instrucción se encuentran habitualmente entre las características más comunes asociadas con una enseñanza efectiva (Hitt y Tucker, 2016). Pese a ello, además de las competencias técnicas necesarias para desarrollar cualquier profesión con precisión, resulta necesario incorporar recursos individuales y sociales (Charbonnier-Voirin y Roussel, 2012). Habilidades como la comunicación, el compromiso, la empatía o la motivación resultan fundamentales para crear entornos de aprendizaje enriquecedores, así como relaciones positivas entre los

integrantes del sistema educativo (Extremera, Mérida, y Sánchez, 2019). Entre estas habilidades aparece la inteligencia emocional (IE). Siguiendo el modelo propuesto por Mayer y Salovey (1997), la IE es un tipo de inteligencia social que englobe cuatro habilidades específicas: (1) Percepción de sentimientos y emociones, tanto en uno mismo como en los demás, (2) utilización de las emociones para facilitar el pensamiento, (3) comprensión de las emociones y discriminación entre ellas, y (4) gestión emocional. Los hallazgos en el tema ponen de manifiesto que los docentes con mayor IE tienden a ser más productivos (Asrar-ul-Haq, Anwar, y Hassan, 2017) y más auto-eficaces (Penrose, Perry, y Ball, 2007), experimentan más satisfacción (Yin, Lee, y Zhang, 2013), sufren menos burnout (Mérida-López y Extremera, 2017), y manifiestan una menor intención de abandono de la profesión (Mérida-López, Sánchez-Gómez, y Extremera, 2020).

No obstante, el rendimiento en el entorno educativo se encuentra amenazado por la multitud de profesionales que sufren sobrecarga de trabajo, presión de tiempo e interacciones estresantes con los estudiantes, aspectos que a menudo conducen a un intenso cansancio emocional (Arens y Morin, 2016). El agotamiento emocional relacionado con el trabajo fue operativizado por Maslach y Jackson (1981) y definido como una respuesta prolongada a los estresores crónicos emocionales e interpersonales surgidos en el entorno laboral. Se trata de una experiencia de malestar emocional y agotamiento físico debido al contacto diario y mantenido con las personas que son objeto de trabajo (Hernández-Vargas, Dickinson, y Fernandez, 2008) y sus principales síntomas son el cansancio, la ansiedad, dificultades de concentración, frustración, etc. (Parada et al., 2005). Este agotamiento, junto a la despersonalización y la baja realización personal, forma parte del constructo denominado burnout (Maslach y Jackson, 1981). En resumen, sufrir AE supone un obstáculo a la hora de desempeñar una profesión correctamente, especialmente aquellas en las que se requiere un contacto directo con otras personas, lo que reduce el rendimiento de forma significativa (Salvagioni et al., 2017; Taris, 2006).

Recientemente, la IE ha sido propuesta como una característica importante y útil para reducir el impacto de las demandas emocionales en profesores (Yin, 2015). Varios investigadores han encontrado que altos niveles de IE en los docentes ayudan a reducir los efectos negativos de la carga de trabajo, el agotamiento emocional, la insatisfacción laboral y el estrés, contribuyendo a mejorar las relaciones sociales, el desempeño, el trabajo en equipo, y el liderazgo efectivo, entre otros aspectos (Teles, Valle, Rodríguez, Piñeiro, y Regueiro, 2020). En conclusión, la investigación ha subrayado un vínculo sólido entre la IE y el rendimiento laboral, entre la IE y el EA, y entre la EA y el rendimiento. Sin embargo, el papel mediador de la EA entre la IE y el desempeño permanece relativamente inexplorado.

El objetivo principal de este estudio fue examinar el papel mediador del AE en la relación entre la IE y el rendimiento laboral. Teniendo en consideración los trabajos previos, la hipótesis fue que aquellos docentes con baja IE tendrían un mayor agotamiento, lo que a su vez se relacionaría con un menor rendimiento.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

El estudio, de tipo transversal, contó con una muestra de 717 profesores (61,2% mujeres), los cuales pertenecían a distintos niveles educativos: Educación Primaria (42,3%), Educación Secundaria (29,5%), y universidad (28,2%).

La edad media de los docentes fue de 36 años ( $M = 36,1$ ;  $DT = 9,3$ ; rango = 22–63 años). La experiencia profesional promedio fue de 11 años, mientras que el tiempo trabajando en el centro educativo actual fue de 7 años. El 58,6% desempeñaba su labor en instituciones públicas, el 20,3% en concertadas, y el 21,1% restante declaró trabajar en organizaciones privadas.

### **Instrumentos**

Inteligencia emocional. La IE fue medida mediante el Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002). Esta escala evalúa la IE a través de 16 ítems auto-informados mediante una escala Likert de 5 opciones. Los estudios sobre su estructura factorial han encontrado cuatro factores con cuatro ítems cada uno: Evaluación de las propias emociones (SEA), evaluación de las emociones ajenas (OEA), uso de las emociones o asimilación (UOE), y regulación de las emociones (ROE).

Agotamiento emocional. Esta variable fue medida mediante el Maslach Burnout Inventory – Human Services (MBI-HS; Maslach y Jackson, 1986). Este cuestionario evalúa las tres dimensiones del burnout, aunque en el presente estudio solo se administró la parte correspondiente al agotamiento emocional, compuesta por 9 ítems.

Rendimiento. El rendimiento laboral fue medido a través del Individual Work Performance Questionnaire (IWPQ; Koopmans, Bernaards, Hildebrandt, De Vet, y Van der Beek, 2014). Esta escala cuenta con 18 ítems, los cuales evalúan tres dimensiones del rendimiento: rendimiento en la tarea, rendimiento contextual, y conductas contraproducentes.

Covariables. Además de las principales variables de estudio, se obtuvieron datos sociodemográficos como la edad, el sexo, el estado civil, el nivel educativo en el que desempeñaban su función y los años de experiencia laboral.

## Procedimiento

La muestra de participantes fue recogida por estudiantes de psicología previamente entrenados para administrar cuestionarios y siguiendo las recomendaciones para aplicar esta técnica de muestreo (Wheeler, Shanine, Leon, y Whitman, 2014). Los participantes recibieron una explicación sobre el carácter voluntario y confidencial de su colaboración. El proceso completo se llevó a cabo durante 2019 de acuerdo con la Declaración de Helsinki y con la autorización del comité ético de la Universitat Jaume I.

## Análisis de datos

Los datos se analizaron mediante el software SPSS en su versión 25.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, EE. UU.). En primer lugar, se obtuvieron los estadísticos descriptivos de las variables del estudio, es decir, media, desviación estándar y fiabilidad. Después fueron calculadas las correlaciones entre IE, AE y rendimiento. Finalmente se realizó el análisis de mediación mediante la macro PROCESS 3.3 (Hayes, 2017). Tras realizar el bootstrapping con 10,000 muestras de datos, el cual generó intervalos de confianza del 95%, fue posible conocer los efectos directos e indirectos entre variables. Se controló el efecto de las distintas covariables evaluadas.

## RESULTADOS

### Descriptivos

Los primeros análisis describen las correlaciones, medias, desviaciones estándar y fiabilidad de las variables de estudio (Tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las variables de estudio

Variables	1	2	3	Media	DE	$\alpha$
Inteligencia emocional	-			5,55	0,84	0,91
Agotamiento emocional	-0,22 *	-		2,44	1,50	0,90
Rendimiento	0,39 *	-0,28 *	-	3,10	0,72	0,88

\*  $p < 0.01$ . DE = desviación estándar;  $\alpha$  = alpha de Cronbach

Como se muestra en la Tabla 1, la IE correlacionó negativamente con el agotamiento emocional ( $r = -0,22$ ) y positivamente con el desempeño laboral ( $r = 0,39$ ). Como era de esperar, el agotamiento correlacionó negativamente con el rendimiento ( $r = -0,28$ ). Los análisis mostraron una buena fiabilidad de las variables de estudio ( $\alpha = 0,88 - 0,91$ ).

### Análisis de mediación

En primer lugar, se realizó el análisis de mediación para definir el papel del AE en la relación entre la IE y el rendimiento, y a continuación se realizaron análisis post-hoc para descubrir el mismo modelo de moderación en cada una de las cuatro ramas de la IE. Los intervalos de confianza (IC) se establecieron mediante un modelo de mediaciones múltiples. La Tabla 2 muestra los efectos indirectos, así como sus IC al 95%. En ella se observa el efecto indirecto del agotamiento emocional sobre el rendimiento (0,13; IC 95% = 0,02 - 0,07). Es importante señalar que ninguna covariable (edad, género, nivel educativo, experiencia laboral) tuvo un efecto significativo en la relación.

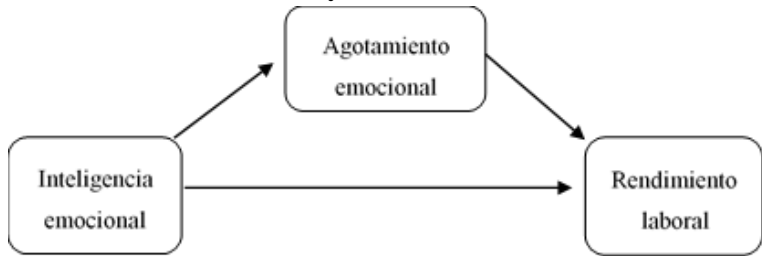
*Tabla 2. Análisis de mediación múltiple*

Modelo	EE	IC 95%					
		Efecto	Z	p	Inferior	Superior	
IE → AE → R	0,01	0,13	2,08	<0.01	0,02	0,07	
SEA → AE → R	0,01	0,09	1,26	<0.01	0,01	0,03	
OEA → AE → R	0,02	0,09	2,02	<0.01	0,10	0,21	
UOE → AE → R	0,01	0,01	1,06	<0.01	0,04	0,07	
ROE → AE → R	0,01	0,06	2,06	<0.01	0,05	0,16	

EE = Error estándar. IC = Intervalo de confianza. IE = Inteligencia emocional. AE = Agotamiento emocional. R = Rendimiento. SEA = Evaluación de las propias emociones. OEA = evaluación de las emociones ajenas. UOE = uso de las emociones. ROE = regulación emocional

En la figura 1 se muestra el modelo teórico propuesto y el efecto directo entre variables. Los datos indican que la IE se asocia negativamente con el agotamiento emocional ( $c = -0.32$ ;  $p < 0.01$ ), el cual se relaciona negativamente con el rendimiento ( $c = -0.22$ ;  $p < 0.01$ ). Además, pese a introducir la variable agotamiento emocional, sigue existiendo una relación directa entre la IE y el rendimiento ( $c = 0.29$ ;  $p < 0.001$ ), lo cual señala que el AE actúa como un mediador parcial entre la IE y el rendimiento del docente. Esto pone de manifiesto que poseer niveles bajos de IE se relaciona con mayores niveles de agotamiento, lo que desemboca en un peor desempeño.

*Figura 1.* Modelo de mediación explicando la relación entre la IE, el agotamiento emocional y el rendimiento



\*  $p < 0.01$

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los estudios previos, la capacidad de percibir, comprender, utilizar y gestionar las emociones parece estar relacionada con un mejor rendimiento (Asrar-ul-Haq, Anwar y Hassan, 2017; Castillo y Del Valle, 2017; Sánchez-Gomez y Bresó, 2020). Nuestros resultados, en línea con esta idea, señalan que la IE actúa como un recurso personal clave a la hora de enfrentar situaciones emocionalmente exigentes, lo que permite adaptarse mejor a entornos cambiantes como los educativos (Cohen y Abedallah, 2015; Extremera et al., 2019).

En segundo lugar, los profesores con alta IE informaron padecer un menor nivel de agotamiento, lo que está relacionado con hallazgos anteriores (Lee y Ok, 2012; Teles et al., 2020). Estos trabajadores parecen verse menos afectados por las consecuencias negativas asociadas al agotamiento (cinismo, desmotivación, angustia, intención de abandono, etc.), experimentando así un aumento en sus niveles de desempeño (Yin, 2015).

En último lugar, los análisis de mediación múltiple mostraron un efecto indirecto de la IE sobre el rendimiento a través del agotamiento emocional. Además, los datos señalan que todas las ramas de la IE comparten la misma relación con el AE, lo que sugiere que tienen la misma importancia para explicar el mecanismo de mediación. Estos hallazgos coinciden con trabajos anteriores que muestran el efecto mediador del agotamiento entre los recursos personales y los resultados laborales (Lee y Ok, 2012; Sanchez-Gomez y Bresó, 2020; Teles et al., 2020; Yin, 2015). De esta forma, parece que niveles elevados de IE ayudan a los trabajadores a reducir su fatiga emocional, lo que se relaciona con un aumento en el desempeño docente.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, es importante subrayar que los datos transversales dificultaron el establecimiento de la dirección de las relaciones entre las variables. La reproducción de estos resultados con métodos longitudinales podría proporcionar más información sobre la contribución de la IE al desempeño laboral individual. En segundo lugar, existe una limitación directamente relacionada con la forma en que se mide la IE, ya que el WLEIS es un instrumento de autoinforme.



De acuerdo con investigaciones anteriores que examinan la validez predictiva e incremental, se recomienda utilizar pruebas de capacidad (Law, Wong y Song, 2004, Sanchez-Gomez y Bresó, 2019). Por último, el muestreo mediante una técnica no aleatoria puede sesgar la muestra hacia participantes más cooperativos, limitando así la generalización de los resultados. No obstante, esta forma de obtener datos ha demostrado validez y fiabilidad, así como gran utilidad en estudios de campo dentro de la psicología organizacional (Wheeler et al., 2014).

A pesar de estas limitaciones, el presente trabajo proporciona evidencia acerca del importante papel que desempeñan la IE y el agotamiento a la hora de entender el desempeño laboral en docentes. El profesorado es el principal activo del sistema educativo y, para mantener y mejorar la competitividad de cualquier organización debe potenciarse la salud de sus trabajadores (Côté, 2014). De hecho, los programas de promoción de la IE en el profesorado han mostrado resultados esperanzadores (Hen y Sharabi-Nov, 2014). Por esta razón, parece evidente que los programas de formación para el profesorado deben abarcar contenidos tanto técnicos como socio-emocionales, lo que podría ayudar a mejorar la gestión de las emociones, promoviendo así el desarrollo de recursos personales que faciliten alcanzar el máximo rendimiento posible.

Estos hallazgos demuestran la importancia del agotamiento para comprender el desempeño laboral de los docentes y enfatizan el papel de la IE como una variable protectora. En conclusión, los docentes con alta IE cuentan con recursos adecuados para hacer frente a las exigencias emocionales de su trabajo, lo que minimiza el agotamiento emocional y favorece un mayor rendimiento. En línea con las investigaciones previas, se propone la necesidad de desarrollar la IE en el profesorado.

### **Agradecimientos**

Agradecemos a la Generalitat Valenciana y al Fondo Social Europeo por co-financiar esta investigación (ACIF/2017/201).

### **Conflicto de intereses**

No existen conflictos de intereses.

### **REFERENCIAS**

- Arens, A. K., y Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800-813. doi:10.1037/edu0000105
- Asrar-ul-Haq, M., Anwar, S., y Hassan, M. (2017). Impact of emotional intelligence on teacher' s performance in higher education institutions of Pakistan. *Future Business Journal*, 3(2), 87-97. doi:10.1016/j.fbj.2017.05.003

Buruck, G., Dörfel, D., Kugler, J., y Brom, S. S. (2016). Enhancing well-being at work: The role of emotion regulation skills as personal resources. *Journal of Occupational Health Psychology*, 21(4), 480. doi:10.1037/ocp0000023.

Campbell, J. P. (1990). Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. En M. D. Dunnette y L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 687-732). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Camusso, P. A. (2019). ¿Cuáles son algunas de las características de la modernidad líquida que ponen en tensión cómo seducir a los estudiantes? *Voces de la Educación*, 4(8), 17-27.

Castillo, M. Á. S., y Del Valle, I. D. (2017). Is emotional intelligence the panacea for a better job performance? A study on low-skilled back office jobs. *Employee Relations*, 39, 683-698. doi:10.1108/ER-11-2016-0216

Cha, J., Kim, S. J., Beck, J., y Knutson, B. J. (2017). Predictors of career success among lodging revenue managers: Investigating roles of proactive work behaviors. *International Journal of Hospitality & Tourism Administration*, 18(4), 474-490. doi:10.1080/15256480.2017.1305307.

Charbonnier-Voirin, A., y Roussel, P. (2012). Adaptive performance: A new scale to measure individual performance in organizations. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 29(3), 280-293. doi:10.1002/cjas.232

Cohen, A., y Abedallah, M. (2015). The mediating role of burnout on the relationship of emotional intelligence and self-efficacy with OCB and performance. *Management Research Review*, 38, 2-28. doi:10.1108/MRR-10-2013-0238.

Côté, S. (2014). Emotional intelligence in organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 459-488. doi:10.1146/annurev-orgpsych031413-091233.

Extremera, N., Mérida, S., y Sánchez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, 74-97.

Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.

Hen, M., y Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: Emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education*, 25(4), 375-390. doi:10.1080/10476210.2014.908838

Hernández-Vargas, C. I., Dickinson, M., y Fernández-Ortega, M. A. (2008). El síndrome de desgaste profesional Burnout en médicos mexicanos. *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 51(1), 11-14.

Hitt, D. H., y Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569. doi:10.3102/0034654315614911

Koopmans, L., Bernaards, C.M., Hildebrandt, V.H., De Vet, H.C., y Van der Beek, A. J. (2014). Construct validity of the individual work performance questionnaire. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 56(3), 331-337. doi:10.1097/JOM.0000000000000113.

Law, K. S., Wong, C. S., y Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 483. doi:10.1037/0021-9010.89.3.483.

Lee, J. J., y Ok, C. (2012). Reducing burnout and enhancing job satisfaction: Critical role of hotel employees' emotional intelligence and emotional labor. *International Journal of Hospitality Management*, 31(4), 1101-1112. doi:10.1016/j.ijhm.2012.01.007.

Liu, W., y Atuahene-Gima, K. (2018). Enhancing product innovation performance in a dysfunctional competitive environment: The roles of competitive strategies and market-based assets. *Industrial Marketing Management*, 73, 7-20. doi:10.1016/j.indmarman.2018.01.006

Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.

Maslach, C., y Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual. Second edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyte (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mérida-López, S., y Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. doi:10.1016/j.ijer.2017.07.006.

Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M., y Extremera, N. (2020). Leaving the Teaching Profession: Examining the Role of Social Support, Engagement and Emotional Intelligence in Teachers' Intentions to Quit. *Psychosocial Intervention*, 29, 141-151. doi:10.5093/pi2020a10.

Parada, M. E., Moreno, R., Mejías, Z., Rivas, A., Rivas, F., Cerrada, J., y Rivas, F. (2005). Job satisfaction and burnout syndrome in the nursing staff of the Instituto Autónomo Hospital Universitario Los Andes, Mérida, Venezuela, 2005. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 23(1), 33-45.

Penrose, A., Perry, C., y Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self-efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, 17(1), 107-126.

Rotundo, M., y Sackett, P. R. (2002). The relative importance of task, citizenship, and counterproductive performance to global ratings of job performance: A policy-capturing approach. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 66. doi:10.1037//0021-9010.87.1.66.

Salvagioni, D. A. J., Melanda, F. N., Mesas, A. E., González, A. D., Gabani, F. L., y Andrade, S. M. D. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *PloS one*, 12(10), e0185781. doi:10.1371/journal.pone.0185781.

Sanchez-Gomez, M., y Bresó, E. (2019). The Mobile Emotional Intelligence Test (MEIT): An ability test to assess emotional intelligence at work. *Sustainability*, 11(3), 827. doi:10.3390/su11030827.

Sanchez-Gomez, M., y Bresó, E. (2020). In Pursuit of Work Performance: Testing the Contribution of Emotional Intelligence and Burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5373. doi:10.3390/ijerph17155373

Taris, T. W. (2006). Is there a relationship between burnout and objective performance? A critical review of 16 studies. *Work & Stress*, 20(4), 316-334. doi:10.1080/02678370601065893.

Teles, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y Regueiro, B. (2020). Perceived Stress and Indicators of Burnout in Teachers at Portuguese Higher Education Institutions (HEI). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3248. doi:10.3390/ijerph17093248.

Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: Moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching*, 21(7), 789-810. doi:10.1080/13540602.2014.995482

Yin, H. B., Lee, J. C. K., y Zhang, Z. H. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145. doi:10.1016/j.tate.2013.06.006

Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., y Gullotta, T.P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). New York: The Guilford Press.

Wheeler, A. R., Shanine, K. K., Leon, M. R., y Whitman, M. V. (2014). Student-recruited samples in organizational research: A review, analysis, and guidelines for future research. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87(1), 1-26. doi:10.1111/joop.12042.

Wong, C. S., y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274. doi:10.1016/S1048-9843(02)00099-1.

## CAPÍTULO 35

### DISEÑO Y APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN ESTRATÉGICA Y AUTORREGULADA EN ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE CUARTO DE PRIMARIA

SARA REAL CASTELAO\*, MARÍA ARRIMADA GARCÍA \*\*, Y  
RAQUEL FIDALGO REDONDO\*\*

*\*Universidad Nacional de Educación a Distancia de Ponferrada;*

*\*\*Universidad de León*

#### INTRODUCCIÓN

En los últimos años han surgido numerosos meta-análisis desarrollados en el ámbito de la escritura, dirigidos a determinar aquellas prácticas instruccionales que cuentan con una sólida base empírica que garantiza su eficacia para la mejora de la competencia escrita del alumnado, bien con dificultades en el aprendizaje (ver Gillespie & Graham, 2014; Graham, Harris, & McKeown, 2013), o sin dificultades de las etapas iniciales (Graham, McKeown, Kiuara, & Harris, 2012) o superiores (Graham & Perin, 2007a; Rogers & Graham, 2008). De dichos estudios es posible extraer diferentes tipos de prácticas instruccionales o de intervención que han resultado efectivas para la mejora de la competencia escrita de diferente alumnado, con diferentes condiciones instruccionales, etc. En este sentido, un resultado coincidente en todos ellos es el de señalar a la denominada instrucción estratégica y autorregulada como el enfoque instruccional más eficaz, determinado con un mayor tamaño del efecto frente al resto, y el que cuenta con un mayor desarrollo y aplicabilidad en el ámbito de la escritura (ver Graham & Harris, 2018, para un meta-análisis de los meta-análisis existentes en el ámbito de la instrucción en escritura).

Son diferentes los modelos y/o programas instruccionales que siguen un enfoque estratégico y autorregulado y cuya eficacia se ha corroborado en el ámbito de la composición escrita. Todos ellos comparten una serie de características comunes y básicas a este tipo de instrucción estratégica y autorregulada. Así, se basan en un enfoque integrador de diferentes teorías, principalmente socio-cognitivo y socio-culturales (Zito, Adkins, Gavins, Harris, & Graham, 2007) y proponen el diseño de un proceso de instrucción de carácter global y complejo en el que se combinan diferentes componentes instruccionales (instrucción directa, modelado, práctica colaborativa, etc.) junto con diferentes contenidos de instrucción (conocimiento metacognitivo declarativo y procedimental ligado al producto textual y al proceso de escritura, el uso de estrategias cognitivas ligadas a la utilización de reglas nemotécnicas, procedimientos de autorregulación, etc.).

Esta característica de su complejidad supone dos inconvenientes: a nivel teórico hace difícil establecer cuáles son los mecanismos o componentes clave que explican su efectividad para la mejora de la competencia escrita del alumnado; por otra parte, a nivel aplicado su complejidad dificulta su implementación por el profesorado y su ajuste a los diferentes contextos educativos y programaciones curriculares. Por ello, ha surgido una nueva línea de investigación de indudable relevancia en torno a qué componentes de este tipo de instrucción son claves en el desarrollo de la competencia escrita del alumnado y subyacen a la explicación de su efectividad (De la Paz, 2007; Graham & Perin, 2007b; Rijlaarsdam et al., 2008; Torrance et al., 2012). Línea de investigación en torno a la cual gira el presente proyecto que se presenta aquí, en el que se planteó como objetivo general, analizar el efecto de los diferentes componentes instruccionales del programa de Instrucción Estratégica y Autorregulado (Cognitive and Self-Regulated Instructional Model – CSRI), focalizado en la planificación textual en la mejora de la competencia escrita del alumnado de 4º de Educación Primaria; analizando a su vez dos aspectos específicos: el posible efecto clave en la eficacia del primer componente instruccional aplicado, y los efectos de los diferentes componentes instruccionales en la transferencia del aprendizaje a otros textos

## **METODOLOGÍA**

Para lograr el objetivo comentado se plantea un diseño aplicado a una muestra de 202 estudiantes de cuarto de primaria de 4 colegios con similares características que presentan 2 clases por curso. En cada uno de los centros educativos las clases fueron asignadas aleatoriamente al grupo experimental (N = 101) o al grupo control (N = 101).

### **Diseño del proyecto**

Para poder analizar la eficacia de componentes instruccionales incluidos en programas de CSRI tales como la instrucción directa de estrategias de escritura centradas en la planificación, el modelado y la práctica o emulación por pares se realizó un diseño combinado de panel cruzado y una aplicación tardía del programa en 2 de los 4 colegios, tanto en la condición experimental como en la condición de control.

El diseño planteado permite el análisis de cada uno de los mencionados componentes del programa y su modo de aplicación de manera diferencial entre grupos permite evaluar su efecto acumulativo al contar con distintas secuencias de aplicación de los componentes.

En el presente diseño se aplican dos estructuras del programa de CSRI, diferenciadas por el orden de aplicación de los componentes

Instrucción Directa- modelado y emulación por pares

### Modelado-instrucción directa y emulación por pares

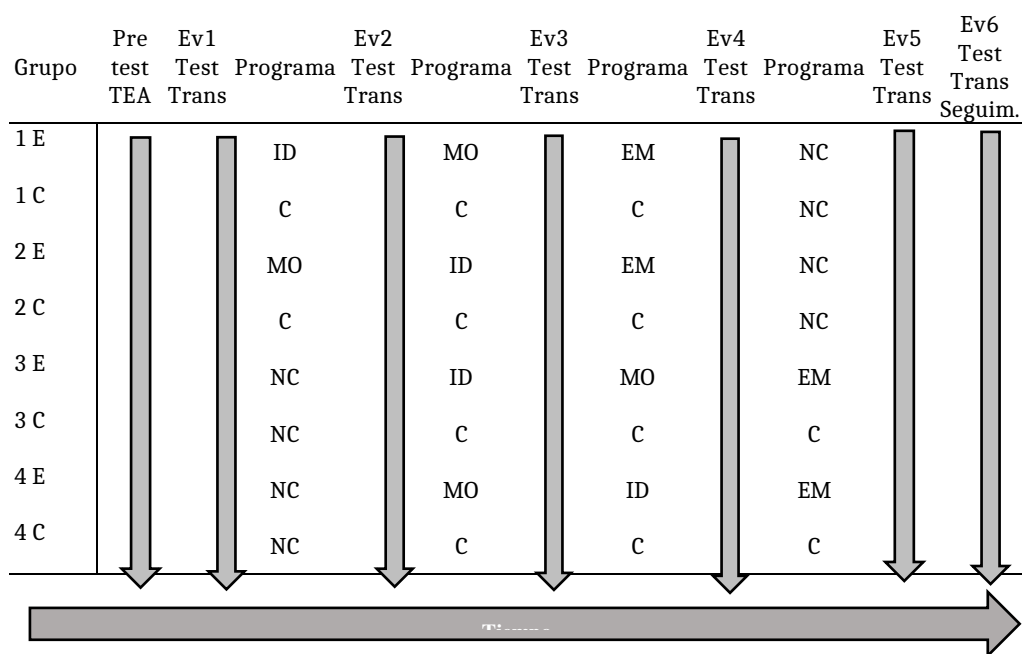
Este orden en los componentes permite evaluar el efecto del primer componente aplicado en el programa, valorando el valor diferencial de cada componente en un programa o la importancia del orden dentro de su estructura.

Además, la aplicación tardía del programa permite realizar una comparativa intra e intergrupo entre los grupos experimentales del programa en distintos momentos de la aplicación, además de la comparativa con las clases asignadas al grupo control

Antes del inicio del programa y después de cada aplicación de las sesiones correspondientes a cada componente, se evalúa la efectividad del programa con textos similares a los entrenados (textos de comparación contraste) y, además, se evalúa la transferencia de aprendizaje a otros textos (textos de opinión).

Tal y como se muestra en la Tabla 1, la aplicación del diseño comentado da lugar a distintas aplicaciones de los grupos experimentales que permiten diferentes comparativas más allá de las que se hacen en los diseños experimentales simples en los que solo se compara un grupo experimental con un grupo control ante un mismo diseño.

Tabla 1. Diseño de la investigación



E: grupo experimental C: grupo control

ID: instrucción directa. MO: Modelado. EM: Emulación o práctica por pares

NC: currículum normativo

Así, por ejemplo, el grupo experimental del colegio 1, que comienza el programa con el componente de instrucción directa, al realizar la evaluación 2, se pueden comparar los resultados con su propio grupo control y con el colegio 2 que inicia el programa con el componente de modelado. Además, tras aplicar la evaluación 3, también permite comparar los resultados con el colegio 2, que ha recibido el componente después de recibir el modelado y con el colegio 3, que ha recibido el mismo tipo de programa, pero ha realizado antes de recibirlo, las sesiones de evaluación y transferencia en las que han desarrollado los textos mencionados y las clases del área de lengua contempladas en el currículum normativo.

Este análisis sería aplicable al resto de componentes del programa, lo que aporta, en caso de encontrar diferencias significativas, una mayor seguridad a la hora de establecer relaciones entre variables, pudiendo afirmar que las diferencias halladas se deben a esa variable contrastada, es decir, que hay causalidad.

### **Plan de trabajo**

Para aplicar el diseño descrito se planificó un plan de trabajo que constituye el procedimiento que se detalla a continuación:

El primer paso consistió en contactar con el equipo directivo y los profesores del área de lengua castellana y literatura de cada una de las 4 instituciones educativas para solicitar colaboración en la participación de la investigación e incluir el programa CSRI dentro del programa curricular del curso en el área de lengua castellana y literatura.

Además, de la autorización por parte de la directiva y claustro del centro se envió una carta a las familias en las que se describía el proyecto y se solicitaba el consentimiento para la participación de los estudiantes.

En cada colegio se asignó aleatoriamente a cada una de las dos aulas a la condición control o experimental. Así la distribución final fue de 101 estudiantes en el grupo control y 101 en el experimental. Todos los profesores encargados de aplicar el programa acudieron a las reuniones y formaciones individuales sin conocer si el programa que debían aplicar pertenecía al grupo control o experimental con el fin de no interferir en los resultados, por lo que se aplicó una intervención contextualizada (en el aula y por parte de los profesores que imparten esa materia) y con un aplicador “ciego”, puesto que el profesor no sabe que uno de los programas es control y el otro es experimental.

Además de la reunión inicial en la que una persona del equipo de investigación les explica el programa y la temporalización, los profesores contaron con formaciones antes de la aplicación de cada componente del programa y una escala de valoración de la aplicación realizada después de cada sesión que permitía hacer ajustes a lo largo



de la intervención. Además, los profesores contaban con el teléfono y correo de una persona del equipo para contactar ante cualquier duda en el proceso.

Antes y después de cada aplicación de un componente del programa se realizaron sesiones de evaluación, siendo 6 las aplicadas a lo largo del programa. Estas consisten en la realización de textos de comparación contraste, que son tratados en el programa, y textos argumentativos, que no son abordados en el programa a nivel estratégico y sobre los que se quiere evaluar si también existe una mejora derivada de la transferencia de aprendizaje.

Estas evaluaciones se aplicaron por personal del equipo de investigación en sesiones de aproximadamente 60 minutos para cada tipo de texto y se realizaron con un smartpen que permite el registro de medidas durante el proceso de escritura. Los estudiantes contaban con una hoja de planificación para escribir el borrador de su texto y otra hoja para escribir el texto final.

La tabla 2 muestra una temporalización de la aplicación del programa con los responsables que llevaron a cabo cada acción. Esta temporalización corresponde a los colegios 1 y 2 que realizaron una aplicación temprana del programa. En el caso de los colegios 3 y 4, no se realizaron intervenciones entre la evaluación 1 y 2, pero sí se realizaron entre la evaluación 4 y 5.

*Tabla 2. Temporalización en la aplicación del programa en los grupos de aplicación temprana (colegios 1 y 2)*

Fecha	Actividad	Responsable
Diciembre de 2018	Aplicación test y cuestionarios pretest	Equipo de investigación
Diciembre de 2018	Reuniones iniciales con profesores	Equipo de investigación
8 - 11 de enero	Evaluación 1	Equipo de investigación
8 - 11 de enero	Sesión de formación con profesores sobre sesión 1 y 2	Equipo de investigación
14 - 18 de enero	Sesión 1 de CSRI	Profesores
21 - 25 enero	Sesión 2 de CSRI	Profesores
28 - 1 de febrero	Evaluación 2	Equipo de investigación
28-1 de febrero	Sesión de formación con profesores sobre sesión 3 y 4 y valoración de las sesiones 1 y 2	Equipo de investigación
4 - 8 de febrero	Sesión 3 de CSRI	Profesores
11 - 15 de febrero	Sesión 4 de CSRI	Profesores
18 - 22 de febrero	Evaluación 3	Equipo de investigación
18 - 22 de febrero	Sesión de formación con profesores sobre sesión 5 y 6 y valoración de las sesiones 3 y 4	Equipo de investigación
25 - 1 de marzo	Sesión 5 de CSRI	Profesores
4 - 8 de marzo	Sesión 6 de CSRI	Profesores
11 - 15de marzo	Evaluación 4 y aplicación de cuestionarios	Equipo de investigación
11 - 15 de marzo	Sesión de valoración con profesores de sesiones 5 y 6	Equipo de investigación

1 - 5 de abril	Evaluación 5 y aplicación de cuestionarios	Equipo de investigación
3 - 7 de junio	Evaluación 6 y aplicación de cuestionarios -mantenimiento	Equipo de investigación

### **Programas aplicados**

Tal y como se describe en el apartado de diseño, en los grupos asignados a la condición experimental, se aplicaron dos secuencias del programa CSRI en las que se intercambia el orden del primer y segundo componente. Se describe a continuación cada uno de los componentes del programa.

**Instrucción directa:** en las dos sesiones dedicadas a este componente, el profesor entrenado aporta pautas para realizar una planificación textual y una redacción mediante estrategias metacognitivas. En las sesiones trabajan mediante actividades que permiten que las sesiones sean atractivas para los estudiantes y fáciles de asimilar. Las actividades incluyen tanto fichas como canciones sobre “POD+las vocales (OAIUE)”, que facilitan el aprendizaje.

**Modelado:** en este componente el profesor hace un modelado ejemplar de la planificación textual y la redacción utilizando la técnica de pensamiento en voz alta. Esta simulación entrenada previamente entre el profesor y el personal del equipo de investigación muestra de manera práctica a los estudiantes cómo aplicar las estrategias de las actividades de “POD+las vocales” mediante la técnica de externalización de los propios procesos de pensamiento a la hora de afrontar la tarea.

Estos dos componentes del programa alternan su orden en la muestra, en los colegios 1 y 3 el componente de instrucción directa es el primero y el segundo es el modelado y en los colegios 2 y 4, se aplican en el orden inverso.

**Emulación o práctica por pares:** en este componente los estudiantes trabajan por parejas emulando las estrategias de planificación y redacción durante la escritura siguiendo el modelado utilizado por el profesor. Así, los estudiantes se dan autoinstrucciones mediante el pensamiento en voz alta con el fin de regular la planificación y redacción de la escritura. Dentro de la pareja de estudiantes un estudiante asume el rol de escritor y el otro asume el rol de ayudante.

El programa desarrollado en los grupos asignados a la condición de control cuenta con el mismo número de sesiones (6) y de formación y entrenamiento de los profesores. Pero en este caso, el contenido del programa se centró en la producción sin ninguna instrucción de estrategias. En este programa la instrucción se centró en las características estructurales y lingüísticas de 3 tipos distintos de textos: argumentativo, descriptivo y de comparación-contraste.

Las actividades realizadas por cada estudiante en cada sesión se recogen en un portafolio que se entrega al personal del equipo de investigación al término del programa en ambas condiciones.

## **Instrumentos de Evaluación**

Los instrumentos de evaluación utilizados se detallan a continuación, indicando el tipo de instrumento, momento en el que se aplica y las medidas evaluadas en cada uno de ellos.

Test de Aptitudes Escolares (Thurstone y Thurstone, 2004): este instrumento es un test estandarizado utilizado para evaluar la inteligencia, entendida esta como aptitud para aprender. Cuenta con 3 niveles divididos por edades, en la muestra del presente estudio se aplicó el nivel 1 que está indicado para aplicarse entre 8 y 12 años. Cada nivel evalúa 3 aptitudes: verbal, numérica y razonamiento que pueden convertirse en una puntuación de cociente intelectual. Este test se aplica en grupo al inicio de la investigación para evaluar la homogeneidad de la muestra, puesto que es un requisito necesario para las medidas posteriores.

Cuestionario de Estrategias de Escritura (adaptación de Kieft, Rijlaarsdam & Van Den Bergh, 2008): este instrumento es un autoinforme compuesto por 26 ítems con una respuesta escalar del 1 al 5, donde 1 es “nunca” y 5 es “siempre”. Evalúa el perfil de los alumnos en planificadores o revisores, según informe el estudiante con base a sus respuestas sobre qué tipo de estrategias utilizan cuando realizan la escritura.

Cuestionario de Actitudes hacia la Escritura (Graham, Berninger & Fan, 2007): este instrumento evalúa las actitudes hacia la escritura mediante 7 ítems con una respuesta escalar de 4 opciones apoyadas en dibujos a modo de pictograma, desde la opción de “muy contento” a la opción de “muy triste”, como respuesta del estudiante en la que debe indicar cómo se siente ante una tarea de escritura en distintas situaciones.

Estos dos cuestionarios se aplicaron en el momento de la evaluación 1 (antes del inicio del programa), y en las 3 últimas evaluaciones con el fin de evaluar si las estrategias cambian con respecto al momento previo del programa, después del programa y si se mantienen tras la aplicación de este.

Textos de Comparación contraste y argumentativos: a lo largo del programa se realizan 6 sesiones de evaluación con la redacción de textos de comparación contraste y 6 sesiones de transferencia con textos argumentativos. Cada una de estas sesiones tuvo una duración de una hora y en ellas se utilizaron un smartpen y hojas de registro específicas para este instrumento. Al inicio de la sesión se indican las instrucciones, el tema a desarrollar y se entrega a cada estudiante un bolígrafo y dos hojas, una que utilizan como hoja de planificación y otra hoja utilizada para el texto final.

En las sesiones de evaluación del programa se abordaron textos de comparación contraste con 6 temáticas acordes a la edad de los estudiantes y que se incluyen en los temas del currículum de su nivel de estudios. Por lo que respecta a la evaluación de la transferencia de aprendizaje a otro tipo de textos sobre los que no se abordan estrategias de planificación y redacción en el programa, esta se evalúa mediante 6

sesiones, aplicadas en la misma semana, pero en distinto día, mediante la petición de elaborar textos argumentativos en los que los estudiantes tienen que indicar si están a favor o en contra de diversos temas, también acordes a la edad y currículo.

De los productos obtenidos en estas sesiones se evalúan medidas de calidad textual, coherencia y estructura. Los textos se puntuaron utilizando un método basado en textos de anclaje (Van den Bergh & Rijlarsdam, 1986). Para aplicar este método dos personas del equipo de investigación calificaron una muestra aleatoria de textos e identificaron 5 textos de anclaje con base a aspectos relacionados con:

Calidad del texto: identificación del tema y objetivo, contar con un plan distinguible, cantidad y calidad de argumentos, uso de enlaces, etc.

Estructura: tema identificado, objetivo, párrafos diferenciados, introducción y conclusión, etc.

Coherencia: indicadores que marquen el hilo argumental, estructuradores, agrupación de ideas, uso de conectores, etc.

Después de esta clasificación, otras dos personas del equipo de investigación calificaron todos los textos por separado tomando como base puntos de referencia de los textos de anclaje.

Además de estas medidas evaluadas sobre el producto, se toman medidas on-line de dinámica de escritura a través del uso de smartpens en el proceso de planificación, redacción y revisión de los textos.

Estas medidas registradas, tal y como se indicó en el procedimiento, fueron tomadas antes, durante y después del programa, según se ha descrito en el apartado 2.2. de diseño en 6 momentos distintos, tanto en la evaluación como en la transferencia.

En la tabla 3 se muestra una síntesis de los instrumentos utilizados, indicando el momento de aplicación y las medidas extraídas de cada uno de ellos.

**Tabla 3.** Síntesis de los instrumentos de evaluación y las medidas utilizadas en el programa CSRI

Momento	Tareas	Medidas
Pretest	Test de Aptitudes Escolares	Homogeneidad de la muestra
Pretest y postest	Cuestionario de Estilo Escritor (adaptación de Kieft, Rijlaarsdam y Van Den Bergh, 2008)	Estrategias de escritura: planificación y revisión textual
Pretest, Postest y Seguimiento	Cuestionario de Actitudes hacia la escritura (Graham, Berninger & Fan, 2007)	Actitudes hacia la escritura
	Texto expositivo de comparación-contraste ( evaluación)	Producto textual -Basadas en el lector:
	Ensayo de opinión (transferencia de aprendizaje)	- Coherencia - Estructura - Calidad
		Proceso de composición escrita: medidas on-line de dinámica de escritura a través del uso de <i>smartpens</i>

## RESULTADOS

De forma general, se espera que la Instrucción Estratégica y Autorregulada mejore significativamente la competencia escrita del alumnado que recibe el programa frente al grupo control. Dicha mejoría se verá reflejada tanto a nivel de variables psicológicas (estrategias de escritura, actitudes) como a nivel de producto textual y proceso escritor.

Con respecto al producto textual, se espera que los textos de comparación-contraste elaborados por la condición experimental muestren una mayor mejoría en términos de calidad, estructura y coherencia frente a los elaborados por el grupo control, como sugieren estudios previos basados en la aplicación de programas de Instrucción Estratégica y Autorregulada con alumnado de edades similares (Lushen, Kim y Reid, 2012). Asimismo, se espera que este patrón se repita en los textos

argumentativos, corroborando investigaciones previas que sugieren efectos de transferencia de la instrucción estratégica a tipologías textuales en las que el alumnado no ha sido instruido (Harris et al., 2012).

En relación con el proceso escritor, los datos obtenidos a través del uso de smartpens se analizarán en términos de pausas y ejecuciones. En este sentido, en línea con estudios previos (Limpo y Alves, 2017), se espera que los alumnos que reciben la intervención reduzcan las pausas destinadas a procesos de transcripción al tiempo que aumentan las pausas prolongadas destinadas a la activación de procesos de planificación.

Con respecto a las variables psicológicas, se espera encontrar efectos diferenciados de la intervención según la estrategia de escritura preferida por el alumno. Así, podría ocurrir que los alumnos que tiendan a utilizar una estrategia de revisión no se vean tan beneficiados de la instrucción en planificación como aquellos que, de forma natural, emplean una estrategia planificadora (Kieft, Rijlaarsdam y Van Den Bergh, 2008). Asimismo, en línea con investigaciones previas (Harris, Graham y Mason, 2006) se espera que las actitudes hacia la escritura mejoren como resultado de la intervención.

Por último, de acuerdo con el diseño del estudio, se espera que los resultados descritos estén mediados por el orden de aplicación de los componentes, siendo el primero en aplicarse el que produzca las mayores mejoras (Fidalgo et al., 2015).

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Este capítulo recoge un proyecto en fase de implementación que explora el efecto de los diferentes componentes de la instrucción estratégica y autorregulada en planificación textual en la mejora de la escritura del alumnado de 4º de Educación Primaria a través de un análisis diferencial.

A nivel científico, esta investigación contribuye a reducir la laguna de conocimiento existente en torno al análisis componencial de la Instrucción Estratégica y Autorregulada (ver De la Paz, 2007 para una revisión). En este sentido, si bien se ha corroborado ampliamente la validez de la secuencia instruccional completa (ver meta-análisis de Graham y Harris, 2018), apenas se conocen los efectos individualizados de cada componente. Asimismo, este estudio va un paso más allá del análisis componencial, explorando los efectos diferenciales y acumulativos de cada componente según el orden (instrucción directa + modelado versus modelado + instrucción directa) y el momento de aplicación (aplicación temprana versus aplicación tardía). Por tanto, cabe destacar las potencialidades del diseño de este estudio como contribución significativa en el ámbito científico.

A nivel aplicado, este estudio ofrece, en primer lugar, una secuencia instruccional detallada para el trabajo de la competencia escrita cuya eficacia ha sido ampliamente

demostrada tanto en alumnado con un rendimiento normalizado (Fidalgo et al., 2015) como en alumnado con Dificultades de Aprendizaje (Lushen, Kim y Reid, 2012). Además, facilita la implementación de dicha secuencia a nivel de aula ya que los resultados permitirán saber cuál de sus componentes es más efectivo. Ello permite superar las dificultades que tradicionalmente ha planteado la implementación de la Instrucción Estratégica y Autorregulada relacionadas con su falta de ajuste al currículo ordinario, la escasa preparación del profesorado y la insuficiencia de recursos.

En conclusión, la puesta en marcha de proyectos como el que se presenta supone un acercamiento entre el conocimiento científico y la práctica educativa, explorando las posibilidades reales de aplicación de programas de mejora de la competencia escrita en el contexto específico del centro escolar.

## REFERENCIAS

De la Paz, S. (2007). Managing cognitive demands for writing: Comparing the effects of instructional components in strategy instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 249-266. doi:10.1080/10573560701277609

Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H., and Álvarez, M. L. (2015). Strategy-focused writing instruction: just observing and reflecting on a model benefits 6th grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 37-50. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.11.004

Gillespie, A., & Graham, S. (2014). A Meta-Analysis of Writing Interventions for Students with Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454-473. doi: 10.1177/0014402914527238

Graham, S., Berninger, V., & Fan, W., (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 516-536. doi:10.1016/j.cedpsych.2007.01.002

Graham, S., & Harris, K. (2018). Evidence-Based Writing Practices: A Meta-Analysis of Existing Meta-Analyses. In R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Eds.). *Design Principles for teaching effective writing: Theoretical and empirical grounded principles*. Leiden: Brill Editions.

Graham, S., & Perin, D. (2007a). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.445

Graham, S., & Perin, D. (2007b). What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific Studies to Reading*, 11, 313-335. doi: 10.1080/10888430701530664

Graham, S., Harris, K. R., & McKeown, D. (2013). The writing of students with LD and a meta-analysis of SRSD writing intervention studies: Redux. In L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (2nd Ed., pp. 405-438). New York, NY: Guilford Press.

Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104, 879-896. doi: 10.1037/a0029185

Harris, K., Graham, S., & Mason, L. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of young struggling writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295-340. doi: 10.3102/00028312043002295

Harris, K., Lane, K., Graham, S., Driscoll, S., Sandmel, K., Brindle, M. & Schatschneider, C. (2012). Practice-based professional development for Self-Regulated Strategies Development in writing: A randomized controlled study. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 103-119. doi: 10.1177/0022487111429005

Kieft, M., Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2008). An aptitude-treatment interaction approach to writing-to-learn. *Learning and Instruction*, 18(4), 379-390. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.07.004

Limpo, T., & Alves, R. A. (2017). Tailoring Multicomponent Writing Interventions: Effects of Coupling Self-Regulation and Transcription Training. *Journal of Learning Disabilities*, 51(4), 381-398. doi:10.1177/0022219417708170

Lushen, K., Kim, O., & Reid, R. (2012). Paraeducator-Led Strategy Instruction for Struggling Writers. *Exceptionality*, 20(4), 250-265. doi: 10.1080/09362835.2012.724626

Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Steendam, E., et al. (2008). Observation of peers in learning to write. Practice and research. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53-83. doi: 10.17239/jowr-2008.01.01.3

Rogers, L., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100, 879-906. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.4.879>

Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (1986). Problemen met opstelbeoordeling? Een recept. [Problems with drafting assessment? A recipe]. *Levende Talen*, 413, 448-454.

Torrance, M., Alamargot, D., Castelló, M., Ganier, F., Kruse, O., Mangen, A., et al. (Eds.). (2012). *Learning to Write Effectively: Current Trends in European Research* (Studies in Writing, 25). Bingley, UK: Emerald.

Thurstone, L.L. & Thurstone, Th. G. (2004). *TEA. Test de aptitudes escolares* (nivel 1). Madrid: TEA Ediciones.



## CAPÍTULO 36

### LA ADAPTACIÓN AL ÁMBITO EDUCATIVO DE LOS FUTUROS DOCENTES DE SECUNDARIA SEGÚN SU ÁREA ACADÉMICA

ROBERTO SANCHEZ CABRERO\*, AMAYA ARIGITA GARCÍA\*,  
JOSÉ LUIS ESTRADA CHICHÓN\*\*, Y MONTSERRAT PERIS HERNÁNDEZ\*\*\*  
*\*Universidad Alfonso X El Sabio, \*\*Universidad de Cádiz, \*\*\*Fundación Xilema*

#### INTRODUCCIÓN

Para ser profesor en España de Educación Secundaria Obligatoria, Bachiller, Formación Profesional o estudios oficiales de Idiomas es necesario completar con éxito el ‘Máster de Formación del Profesorado de Secundaria’, establecido en la mayoría de las universidades españolas, tanto públicas como privadas, en un curso académico de duración con contenidos teórico-prácticos (RD 665/2015).

Esta titulación oficial es categorizada como Máster, a pesar de solo desarrollarse en un año académico, mientras que el resto de Másters oficiales suelen constar de dos cursos académicos de duración. Esta circunstancia, junto con el hecho de ser un título capacitante obligatorio para ejercer la profesión docente en secundaria, ayuda a sea una titulación atractiva como formación complementaria para muchos profesionales de otras áreas que deciden abrir el abanico de posibilidades profesionales futuras ante posibles eventualidades laborales o a un futuro cambio de ámbito laboral (Serrano y Pontes, 2017; Travería, 2008).

Por otro lado, para acceder a dicho Máster de formación del profesorado es requisito estar en posesión de cualquier titulación oficial de Grado o de Licenciatura (titulación obsoleta, pero aún válida), por lo que es habitual que profesionales de muy variadas áreas realicen esta titulación, siendo, actualmente, la titulación de Máster más demandada en el ámbito educativo español (INE, 2020).

Estas circunstancias descritas derivan en una gran heterogeneidad en el alumnado de esta titulación, por lo que ofrecerles una formación adecuada a sus perfiles se convierte en un enorme desafío para las distintas universidades españolas; puesto que no es lo mismo, por ejemplo, formar en el ámbito educativo a graduados en historia del arte que a ingenieros en telecomunicaciones, puesto que tendrán carencias y dificultades sustancialmente distintas y la labor que ejercerán como futuros docentes de secundaria será igualmente también muy distinta en las diferentes asignaturas a las que accedan como profesionales de la docencia (Martínez-Fernández, García-Ravida, 2012; Muñoz-Fernández, Rodríguez-Gutiérrez y Luque-Vílchez, 2019).

Otro problema inherente a esta situación es que la mayoría de los alumnos de esta formación carecen al inicio de esta formación de formación educativa previa, por lo que el ámbito de estudio de la ciencia pedagógica les es totalmente extraño. Un curso académico resulta sumamente insuficiente para compensar todas las carencias de base que presentan estos alumnos en competencias pedagógicas si los comparamos, por ejemplo, con graduados en las distintas titulaciones de educación (Magisterio en Educación Infantil o Primaria, Grado en Pedagogía, etc.), por lo tanto, se torna esencial ofrecer a los alumnos del 'Máster de Formación del Profesorado de Secundaria' una educación lo más personalizada posible para prepararles adecuadamente para su futuro laboral (Gutiérrez-Moret e Ibáñez-Martínez, 2017; Parsons et al., 2018; Rebolledo, 2015; Shippen et al., 2011).

Además, se debe tener en cuenta que el ámbito de estudio de las ciencias educativas es un ámbito cualitativamente distinto a la mayoría del resto de ciencias, puesto que consta de grandes particularidades, como la dependencia del contexto, la necesidad de adaptación a las singularidades de los alumnos o que, aunque los contenidos sean de otras ciencias, el conocimiento didáctico de esos contenidos requiere de un aprendizaje completamente nuevo en muchos casos (González, Martín-Cuadrado y Bodas, 2017; Ries, 2016).

En este punto, cabe plantearse si en la actualidad, con la configuración educativa actual, estas diferencias que hemos expuesto de forma teórica son visibles y significativas en los resultados del Máster, por lo que resulta de gran interés evaluar los resultados obtenidos por los alumnos con distintos perfiles formativos previos y valorar las diferencias que presentan.

Un buen punto de comparación puede ser la realización de Trabajo Final de Máster, puesto que por su configuración, complejidad y su evaluación mediante un tribunal universitario, se convierte en el área en la que más necesaria se vuelve poner en práctica las competencias docentes desarrolladas a lo largo del Máster y, por lo tanto, es posible establecer comparaciones objetivas entre alumnos con distintos perfiles profesionales previos y evaluar sus diferencias.

Todas estas cuestiones planteadas llevan a la realización de este estudio, que se plantea un doble objetivo. En primer lugar, (1) comparar los resultados académicos de alumnos de distintos perfiles formativos previos, y, en segundo lugar, (2) evaluar los factores que definen un mejor rendimiento, como pueden ser el papel que juega el director de Trabajo Fin de Máster o la modalidad de Trabajo Fin de Máster que decide desarrollar el alumno.

## **MÉTODO**

Instrumento de obtención de datos y variables evaluadas

En este estudio se manejan las siguientes variables intervinientes:

Nota obtenida en el Trabajo Fin de Máster: Se trata de la puntuación final obtenida por el alumno tras su defensa del Trabajo Fin de Máster. Se trata de una calificación cuantitativa en una escala continua 0-10 que es otorgada por el tribunal de evaluación de la defensa del Trabajo Fin de Máster, sin tener en consideración la evaluación realizada por el director del Trabajo Fin de Máster que ha tenido el alumno.

Área formativa previa del alumno: Se consideraron las nueve áreas preestablecidas por la Universidad Alfonso X el Sabio para configurar su Máster de Formación de Profesorado de Secundaria (Biología y Geología, Economía, Física y Química, Geografía e Historia, Lengua Extranjera: Inglés, Lengua y Literatura Españolas, Matemáticas, Orientación Educativa y Tecnología).

Área Académica del director del Trabajo Fin de Máster: Se consideran seis áreas académicas en los directores de Trabajo Fin de Máster (Biología, Geología, Física y Química; Economía y Matemáticas; Geografía e Historia; Lenguas; Educación; Tecnología).

Coincidencia académica entre alumno y director del Trabajo Fin de Máster: Se consideran dos categorías (Sí/No coinciden) teniendo en cuenta las dos variables anteriores.

Modalidad de elaboración del Trabajo Fin de Máster: Se consideran tres categorías: Estado de la Cuestión (se trata de un proyecto de carácter teórico elaborado en base a una revisión de la literatura científica), Propuesta de innovación docente (Proyecto original y creativo que incida sobre una necesidad educativa y se plantee una forma de contribuir a la mejora de la situación) y Proyecto de Investigación (Elaboración de una sencilla investigación científica aplicada en un contexto real educativo).

Como instrumentos de obtención de datos se incluyen dos fuentes principales. Por un lado, se obtienen los datos en las variables de: Área formativa previa del alumno, Área Académica del director del Trabajo Fin de Máster y Modalidad de elaboración de Trabajo Fin de Máster a través de la solicitud de defensa de Trabajo Fin de Máster del alumno a la universidad mediante un sencillo cuestionario online. Por otro lado, La Universidad Alfonso X el Sabio cede las calificaciones anónimas de sus alumnos en la asignatura de TFM en el Máster de Formación de profesorado de secundaria.

### **Participantes al estudio**

La muestra del estudio está compuesta por 293 alumnos que defendieron su Trabajo Fin de Máster en junio de 2020 en el 'Máster de Formación del Profesorado de Secundaria' de la Universidad Alfonso X el Sabio. Los alumnos se matricularon en nueve áreas académicas distintas (Biología y Geología, Economía, Física y Química, Geografía e Historia, Lengua Extranjera: Inglés, Lengua y Literatura Españolas,

Matemáticas, Orientación Educativa y Tecnología). A continuación, en las Figura 1-4, puede observarse de manera visual la distribución de la muestra teniendo en cuenta las distintas variables consideradas en este estudio.

Figura 1. Distribución de la muestra según área académica de matrícula

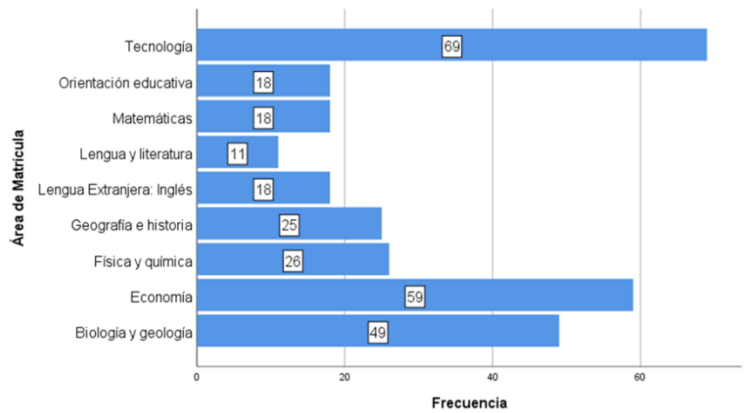
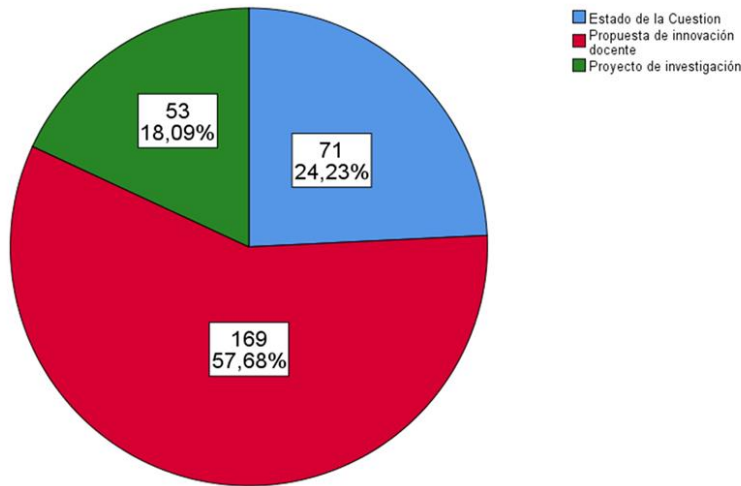
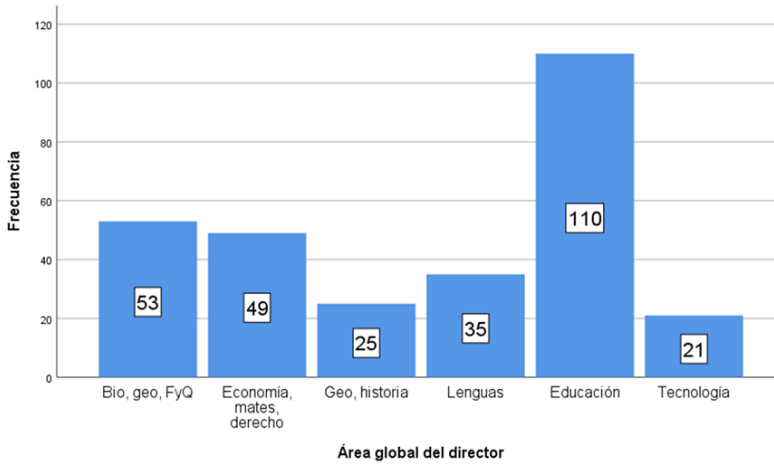


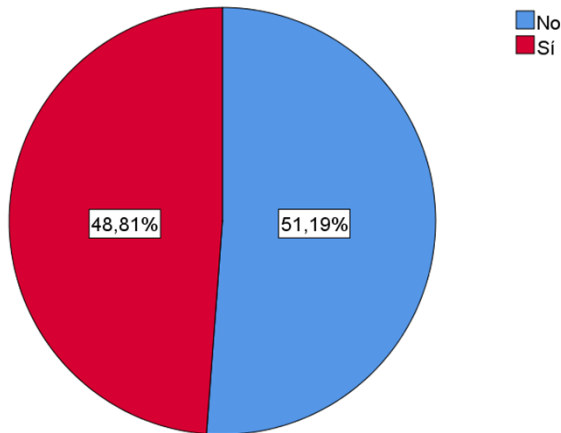
Figura 2. Distribución de la muestra según modalidad de Trabajo Fin de Máster realizado



*Figura 3.* Distribución de la muestra según área académica del director del Trabajo Fin de Máster



*Figura 4.* Distribución de la muestra según la coincidencia académica de alumno y director de Trabajo Fin de Máster



### **Diseño y procedimientos**

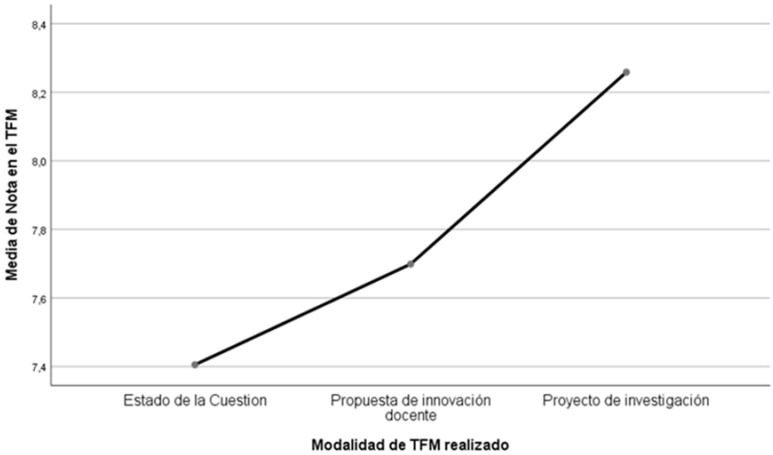
Una vez obtenidos los datos de investigación se procede a su conversión al formato IBM SPSS para su posterior análisis estadístico. Para el análisis estadístico descriptivo se utilizan tablas de frecuencias, medias aritméticas y desviaciones típicas. Para el análisis estadístico inferencial se utilizan tablas de contingencia, mediante Chi-Cuadrado y D de Somers, y contrastes de diferencias de medias para muestras independientes y ANOVA de un factor mediante t de Student y F de Snedecor.

Se toman decisiones valorando la significatividad estadística de los resultados tomando como base un 95% de confianza ( $\alpha.05$ ).

## RESULTADOS

En relación con el primer objetivo de investigación, la Figura 5 muestra, a continuación, las notas obtenidas por los alumnos en la defensa de su Trabajo Fin de Máster teniendo en cuenta la modalidad elegida.

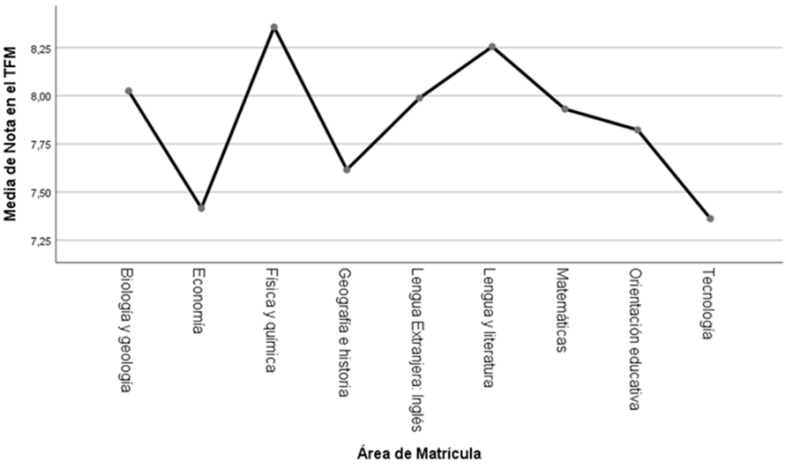
*Figura 5.* Notas obtenidas por los alumnos teniendo en cuenta la modalidad elegida



Es observable en la Figura 5 como las mejores calificaciones son obtenidas en la modalidad de Proyecto de Investigación, que pasa también por ser también la modalidad menos elegida por los alumnos, tal y como se pudo ver en la Figura 2.

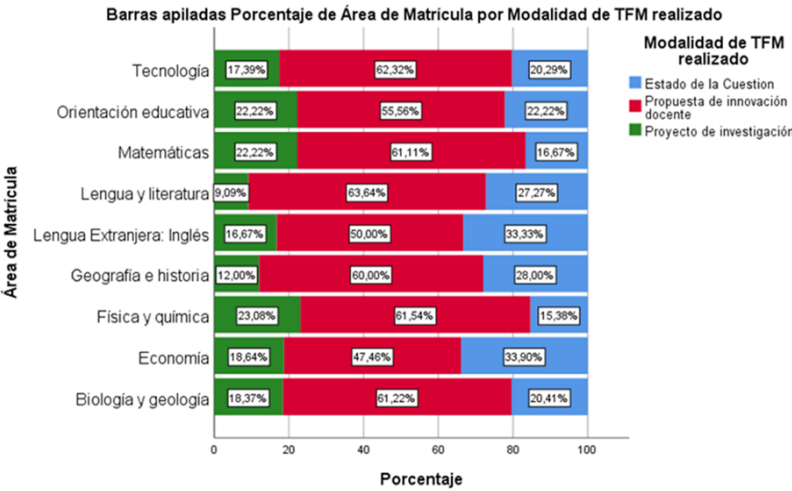
Respecto a las notas obtenidas por los alumnos según su área académica, éstas pueden observarse, a continuación, en la Figura 6.

Figura 6. Notas obtenidas por los alumnos teniendo en cuenta su área académica



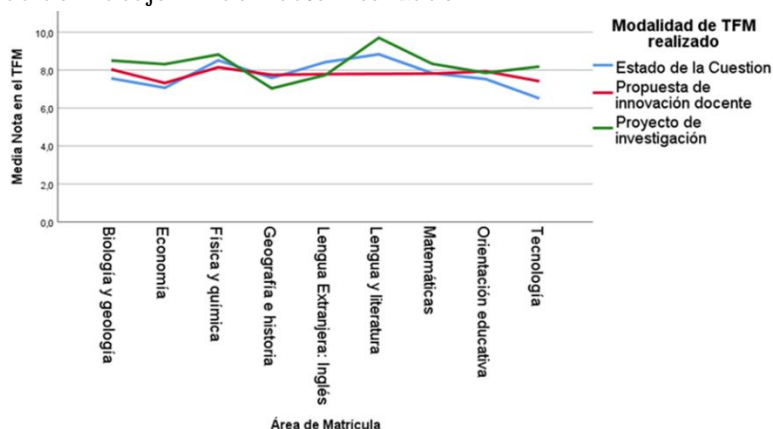
Se muestra con claridad en la Figura 6 como las mejores calificaciones son obtenidas por los alumnos de Lengua y Literatura y de Física y Química, mientras que los alumnos de Economía y de Tecnología muestran las calificaciones más bajas. Respecto al segundo objetivo de investigación, de evaluar los factores que definen un mejor rendimiento, se debe tener en cuenta, en primer lugar, la distribución de los alumnos según área académica y modalidad de Trabajo Fin de Máster realizado, tal y como se muestra en la Figura 7.

Figura 7. Distribución porcentual de los alumnos según área académica y modalidad de Trabajo Fin de Máster realizado



Se aprecia con claridad, en un análisis inicial a simple vista, como la distribución de alumnos a según modalidad de realización de Trabajo Fin de Máster y área Académica refleja una distribución equilibrada, por lo que puede asumirse inicialmente como la selección de la modalidad de realización del Trabajo Fin de Máster probablemente no sea debida al área académica, sino a otros factores. Posteriormente, el análisis de la tabla de contingencias, mediante Chi-Cuadrado y la D de Somers, confirma resultados no significativos en la correlación de ambas variables. Dando un paso más, al evaluar las diferencias según las calificaciones obtenidas por los alumnos teniendo en cuenta la modalidad de realización de Trabajo Fin de Máster y área Académica, la Figura 8 nos muestra de forma visual estas diferencias a continuación.

*Figura 8.* Notas obtenidas por los alumnos teniendo en cuenta su área académica y la modalidad de Trabajo Fin de Máster realizado



Se observa con claridad en la Figura 8 como, globalmente, los resultados son notables para todos los alumnos en todas las áreas. De las 27 combinaciones posibles, teniendo en cuenta las nueve áreas académicas y las tres modalidades de realización de Trabajo Fin de Máster, solamente una de ella (alumnos con Estado de la Cuestión de Economía) muestra una puntuación media inferior al notable (6,5), llegando incluso a resultados magníficos en algunas condiciones, como los Proyectos de Investigación en Lengua y Literatura, con un 9,7 de media. Los análisis realizados con el ANOVA de un Factor revelan que la variable Modalidad de realización del Trabajo Fin de Máster, no muestra diferencias significativas según el área académica.

Acudiendo a un análisis con mayor detalle, llama la atención, por ejemplo, la inversión de resultados según modalidades existente entre los alumnos de Lengua y Literatura respecto a los alumnos de Geografía e Historia. Otros resultados destacables son las bajas puntuaciones de Estados de la Cuestión en Economía y



Tecnología, y de los proyectos de investigación en Geografía e Historia y la alta estabilidad de resultados para los alumnos que realizaron Propuestas de Innovación Docente. Cuestión que se confirma mediante el análisis del ANOVA de un Factor, reflejando una significación de  $P=.649$  para dicha modalidad.

Otro resultado de interés reside en los resultados de los alumnos de Lengua y Literatura, que, a pesar de que, globalmente, los alumnos de Física y Química son los que mejor rendimiento sacan, los alumnos de lengua y literatura son los que más partido extraen de proyectos de investigación ( $M=9,7$ ), aunque se ven lastrados por resultados sensiblemente inferiores en Estado de la Cuestión ( $M=7,8$ ).

Finalmente, un último análisis inferencial es realizado para evaluar la influencia de tener o no un director de la misma área académica del alumno. El resultado de la *t* de Student para muestras independientes revela que no es un factor que ofrezca resultados significativos ( $p=.588$ ).

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

La primera, y más evidente, conclusión a alcanzar con esta investigación es que se puede afirmar que, globalmente, la adaptación de los alumnos de todas las áreas académicas al ámbito educativo a través del Máster de Formación del Profesorado es adecuada y satisfactoria. Conclusión apoyada en los notables resultados globales obtenidos y porque en la modalidad más cercana al desarrollo profesional de un docente de secundaria (Propuesta de Innovación Docente) los resultados son igualmente notables y la estabilidad de resultados entre áreas es muy estable.

No obstante, existen pequeñas carencias específicas según modalidades y áreas académicas que deben ser tenidas en cuenta para mejorar la formación que ofrece el 'Máster de Formación de Profesorado de Secundaria' en el futuro (Martínez-Fernández, García-Ravida, 2012; Muñoz-Fernández, Rodríguez-Gutiérrez y Luque-Vílchez, 2019). Por ejemplo, los alumnos de Economía, Geografía e Historia y Tecnología son los que muestran más dificultades de adaptación al ámbito educativo. Seguramente sea por motivos distintos, ya que los alumnos de Economía y Tecnología muestran dificultades para hacer brillar proyectos de Estado de la Cuestión y los de Geografía e Historia muestran dificultades en los Proyectos de Investigación. Reflexionando sobre las posibles causas, es fácil suponer que el Estado de la Cuestión en Tecnología y Economía suele alejarse del ámbito científico, lo cual repercute en una peor calificación final. Por el contrario, los alumnos de Geografía e Historia mostrarían dificultades en plantear proyectos de investigación experimentales en sus áreas, ya que su metodología específica difiere de su forma de procesar la información y sus estilos de aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 2012).

Por otro lado, llama la atención que no haya diferencias significativas en la calificación final por tener un director de Trabajo Fin de Máster de la misma área que

el alumno. Este resultado refleja que el éxito en el Trabajo Fin de Máster, en primer lugar, depende en gran medida del esfuerzo y competencia del alumno, y, en segundo lugar, refleja también que la competencia del director del Trabajo Fin de Máster puede ayudar a alumnos eficientemente, independiente de su área académica de formación. Este resultado es muy importante, puesto que puede servir para reducir el estrés del alumno a ser comprendido por un director de un área diferente a la suya, que se muestra como no relevante según este estudio (Martínez Áznar et al., 2001; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Ramos y Gómez, 2019). También puede significar que formar a directores de TFM en competencias de dirección de alumnos de TFM puede ser muy efectivo para conseguir buenos resultados con alumnos de cualquier área, puesto que lo más importante residiría en la adaptación del alumno al ámbito educativo y no en un conocimiento profundo de su área de trabajo o en compartir áreas formativas comunes.

Como principal limitación a este estudio, debemos valorar que, a pesar de contar con una muestra general amplia (N=293), algunas de las condiciones específicas contaban con pocos participantes, por lo que los resultados mostrados pueden ser matizados en el futuro al ampliar la muestra.

Como primera prospectiva a este estudio debe plantearse la superación de su principal limitación ampliando la muestra de estudio en el futuro añadiendo más participantes, sobre todo en las condiciones en las que menos hay. Por otro lado, la principal prospectiva de este proyecto debe residir en mejorar la formación específica de las áreas académicas que han mostrado mayores carencias. Es decir, es recomendable que la formación que reciben en el Máster de Formación del Profesorado los alumnos de Tecnología y Economía les ayude a revisar adecuadamente literatura científica en sus áreas y saber diferenciar el conocimiento científico, veraz y actual en sus áreas y que, por otro lado, se ayude eficientemente a plantear investigaciones de carácter educativo a los alumnos provenientes de la Geografía e Historia.

## REFERENCIAS

Alonso, C.M., Gallego, D.J. y Honey, P. (2012). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.

González, R., Martín-Cuadrado, A.M., y Bodas, E. (2017). Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria: las actividades de aprendizaje y la tutoría. *Revista de Humanidades*, 31, 153-174.

INE (2020). *Estadística de Universidades, Centros y Titulaciones*. Ministerio de Universidades - Secretaría General de Universidades. Recuperado de <https://www.ine.es/dyngs/IOE/es/operacion.htm?numinv=44041>

Martínez Aznar, M.M., Martín del Pozo, R., Rodrigo Vega, M., Varela Nieto, M.P., Fernández Lozano, M.D.P., & Guerrero Serón, A. (2001). ¿Qué pensamiento profesional y curricular tienen los futuros profesores de ciencias de secundaria? *Enseñanza de las Ciencias*, 19(1), 067-87.

Martínez-Fernández, J.R.; García-Ravida, L. (2012). Patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios del máster en educación secundaria: variables personales y contextuales relacionadas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 16(1), 165-182. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART10.pdf>

Muñoz-Fernández, G. A., Rodríguez-Gutiérrez, P., & Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XX1*, 22(1). doi:10.5944/educXX1.20007

Gutiérrez-Moret, M., & Ibáñez-Martínez, R. (2017). Las diferencias en inteligencia emocional en futuros docentes a partir de su especialidad. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 337-340. doi:10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.946

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454.

Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., Pierczynski, M., Allen, M. (2018). Teachers' Instructional Adaptations: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 88(2), 205-242. doi:10.3102/0034654317743198

Ramos, R.T., & Gómez, N.N. (2019). La influencia del docente sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico de los estudiantes y rendimiento académico en el área de Educación Física. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 137-150.

Real Decreto 665/2015, de 17 de julio, por el que se desarrollan determinadas disposiciones relativas al *Ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las enseñanzas de régimen especial, a la formación inicial del profesorado y a las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria*. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2015/07/17/665>

Rebolledo, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio Comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 129-148.

Ries, F. (2016). A Study of Teacher Training in the United States and in Europe. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 27, 2029-2054. doi:10.15405/ejsbs.184

Serrano, R., y Pontes, A. (2017). Diferencias entre expectativas y logros en las competencias del Prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 20(1), 1-18. doi:10.6018/reifop/20.1.235151

Shippen, M. E., Flores, M. M., Crites, S. A., Patterson, D., Ramsey, M. L., Houchins, D. E., & Jolivet, K. (2011). Classroom Structure and Teacher Efficacy in Serving Students with Disabilities: Differences in Elementary and Secondary Teachers. *International Journal of Special Education*, 26(3), 36-44.

Travería, G. T. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XX*, 1(11), 183-209.



## CAPÍTULO 37

### APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN RETO PARA EL DOCENTE

AMAYA ARIGITA GARCÍA\*, JOSÉ LUIS ESTRADA CHICHÓN\*\*,  
MONTSERRAT PERIS HERNÁNDEZ\*\*\*, Y JAVIER PERICACHO GÓMEZ\*\*\*\*  
*\*Universidad Alfonso X El Sabio, \*\*Universidad de Cádiz, \*\*\*Fundación Xilema,  
\*\*\*\*Universidad Internacional de la Rioja*

#### INTRODUCCIÓN

El proceso de adquisición que realizan los estudiantes cuando aprenden lenguas diferentes a su lengua materna viene definido en los últimos años por el incremento de relaciones institucionales que nuestro país ha ido desarrollando a lo largo de estos últimos años en materia de Educación. Este imperativo, determinado por la pertenencia de España a la Unión Europea, demanda la necesidad de adoptar medidas urgentes de cara a ofrecer una enseñanza de calidad de segundas y terceras lenguas para cada Comunidad Autónoma.

Uno de los requisitos más importantes que establece la Unión Europea en materia de bilingüismo se establece a través de la pluralidad que ofrece para con sus ciudadanos como conjunto de diferentes lenguas habladas dentro de la Unión Europea. Cada ciudadano dispone del derecho de libertad adquirida que otorga el propio hecho de pertenecer a la Unión Europea para moverse libremente o para trabajar (Official Journal of the European Communities, 1997).

En nuestro país, el foco de atención prima en cada Comunidad Autónoma, decidiendo cada una de ellas, según su necesidad, la formación académica que deben adquirir sus estudiantes de las distintas etapas educativas. De este modo, cada Comunidad Autónoma pone en marcha su programa bilingüe en función de las necesidades que ellos quieren cubrir, escogen el número de lenguas que desean que aprendan sus estudiantes, establecen qué lenguas son las que se van a enseñar en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria y determinan el número de horas que deben dedicar los centros educativos para impartir los diferentes idiomas. Todo este proceso se lleva a cabo bajo el marco legislativo que rige nuestro país en materia de Educación: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), Reales Decretos y Decretos establecidos por cada Comunidad Autónoma.

En este sentido, y buscando siempre la excelencia en la calidad de la enseñanza de segundas lenguas, la Unión Europea ha promovido numerosos proyectos para favorecer una calidad de la enseñanza de idiomas en aquellos países que se rigen y se

enmarcan bajo el amparo de Europa. Los centros educativos ofrecen la oportunidad a los estudiantes de aprender lenguas habladas dentro de la Unión Europea (Official Journal of the European Communities, 1997), y así poder aumentar, el número de ciudadanos que pueden comunicarse en más de una lengua diferente a su lengua materna. De esta manera, Europa incentiva sus lenguas oficiales por toda la ciudadanía que vive y reside en la Unión Europea.

Para que el programa bilingüe de cada Comunidad Autónoma pueda llevarse a cabo, se deben disponer de recursos, tanto personales como económicos, que faciliten la labor del profesorado en su día a día. Esta labor, viene determinada por factores que afectan al aprendizaje de segundas lenguas, los cuales, están íntimamente ligados a conseguir un aprendizaje de excelencia.

Estos factores, relacionados siempre con los estudiantes, con la estructura y organización del aprendizaje y el entorno de aprendizaje, han sido estudiados y analizados en numerosos estudios y abren la puerta a posibles mejoras dentro del sistema educativo español. Para llevar a cabo los estudios anteriormente citados, y recopilar datos que sean relevantes para analizar y estudiar sus causas, es necesario que el profesor de aula interprete qué factores son esenciales en el proceso de enseñanza – aprendizaje de idiomas en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Caputo, 2014). Para ello, es importante analizar factores relacionados con el alumnado, el profesorado, la estructura y organización del aprendizaje y el entorno de aprendizaje.

Mejorar la calidad de la enseñanza es una obligación que desde las Concejalías de Educación y los profesores de aula se debe lograr. Buscar acuerdos para lograr la excelencia, la calidad de la enseñanza, una metodología nueva, nuevos recursos tecnológicos, humanos y materiales es lo que se debe plantear si se quiere lograr un aprendizaje de idiomas con calidad (Centro Virtual Cervantes, 2012).

El objetivo que plantea el siguiente estudio es evaluar, a través de la óptica del docente de la Comunidad de Madrid, la relevancia actual de los factores que la comunidad científica ha determinado con capacidad para condicionar, en mayor o menor medida, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

La disposición de los ítems pertenecientes a los factores relacionados con el profesorado evaluados en el presente estudio queda establecida en el siguiente orden, dando prioridad en este estudio a los datos más relevantes obtenidos tras el análisis: la relación profesor-alumno, la utilización de recursos y materiales didácticos, las estrategias de comunicación utilizadas para enseñar una segunda lengua y el caudal lingüístico y la planificación didáctica como condicionantes del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

## **MÉTODO**

### **Instrumento de obtención de datos y variables evaluadas**

Se realiza una medición descriptiva, observacional y transversal a 216 profesores de la Comunidad de Madrid mediante un cuestionario autoevaluativo sobre los factores que condicionan el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. En el estudio se valora la relevancia de cada ítem y factor y se comparan los resultados teniendo en cuenta las distintas variables atributivas.

Como instrumentos de obtención de datos se incluyen dos fuentes principales. Por un lado, se obtienen los datos de las variables analizadas a través de la percepción que el docente ha adquirido a lo largo de su carrera profesional y dedicación a la enseñanza y, por otro lado, esta percepción queda recogida a través de un cuestionario elaborado para tal fin a través de la herramienta de Google Drive: Google Forms y se analizó y validó mediante el programa 'Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics)'. El cuestionario se enmarca en cuatro bloques clasificados previamente con la denominación de Factores, los cuales, a su vez, recogen los ítems que se han analizado en el presente estudio.

**Factores relacionados con el alumnado:** Este grupo de factores hace referencia a la edad del alumno, cualidades del alumno y el nivel socio-económico del alumno. Dentro de este grupo, la literatura científica destaca como más representativo a autores como Tomlinson & Masuhara (2017).

Se trata de una calificación cualitativa ordinaria en una escala de 0-5 que es otorgada por la baremación de una escala Likert. Los resultados obtenidos en cada ítem son el resultado de las respuestas que los profesores han respondido de manera voluntaria y anónima al cuestionario.

**Factores relacionados con el profesorado:** Este grupo de factores hace referencia a la relación profesor-alumno, la utilización de recursos y materiales didácticos, las estrategias de comunicación utilizadas para enseñar una segunda lengua y al caudal lingüístico y la planificación didáctica. Dentro de este grupo, la literatura destaca como más representativo, autores como Verdeja-Muñiz (2018).

Se trata de una calificación cualitativa ordinaria en una escala de 0-5 que es otorgada por la baremación de una escala Likert. Los resultados obtenidos en cada ítem son el resultado de las respuestas que los profesores han respondido de manera voluntaria y anónima al cuestionario.

**Factores relacionados la estructura y organización del aprendizaje:** Este grupo de factores hace referencia al número de horas de instrucción al día, a la intensidad de exposición de la lengua meta y a la organización de los espacios educativos. Dentro de este grupo, la literatura destaca como más representativo, autores como Verdeja-Muñiz (2018).

Se trata de una calificación cualitativa ordinaria en una escala de 0-5 que es otorgada por la baremación de una escala Likert. Los resultados obtenidos en cada ítem son el resultado de las respuestas que los profesores han respondido de manera voluntaria y anónima al cuestionario.

Factores relacionados con el entorno de aprendizaje: Este grupo de factores hace referencia a la proximidad o distanciamiento filogenético dentro de las lenguas materna y meta, la actitud de la familia hacia la lengua meta y la relación histórica entre las lenguas materna y meta. Dentro de este grupo, la literatura destaca como más representativos autores como Cook (2016).

Se trata de una calificación cualitativa ordinaria en una escala de 0-5 que es otorgada por la baremación de una escala Likert. Los resultados obtenidos en cada ítem son el resultado de las respuestas que los profesores han respondido de manera voluntaria y anónima al cuestionario.

### **Participantes al estudio**

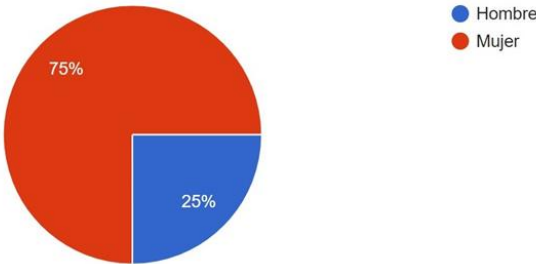
La muestra del estudio está compuesta por 216 docentes que ejercen su profesión docente dentro del marco de colegio público, concertado-privado y privado de la Comunidad de Madrid. Cada profesor da respuesta a todos los ítems que componen el bloque de Factores permitiendo obtener una apreciación lo más precisa posible sobre la percepción que cada docente muestra sobre la adquisición de segundas lenguas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. A continuación, en las figuras 1-4, se detalla la muestra que ha participado de manera voluntaria y anónima en el cuestionario del que posteriormente, se han analizado sus respuestas, dando como resultado las conclusiones obtenidas en el presente estudio.

En la figura 1 se observa el número de profesores que han participado en el estudio y el porcentaje de respuestas obtenidas por sexo de los docentes. La distribución de la muestra se distribuye en un 75% profesoras y un 25% profesores.

*Figura 1.* Distribución de la muestra según el sexo del profesor

Sexo

216 respuestas



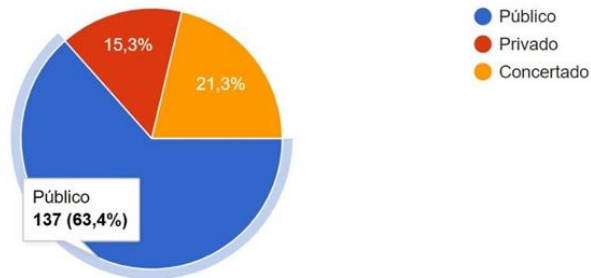


En la figura 2 se observa el número de profesores que han participado en el estudio y el porcentaje de respuestas obtenidas por titularidad del centro educativo en el que el profesor ejerce su labor docente. La distribución de la muestra se distribuye en un 63,4% titularidad pública, un 21,3% titularidad del centro concertada y un 15,3% titularidad privada.

*Figura 2.* Distribución de la titularidad del centro donde trabaja el profesor

Titularidad del centro educativo en el que trabaja

216 respuestas

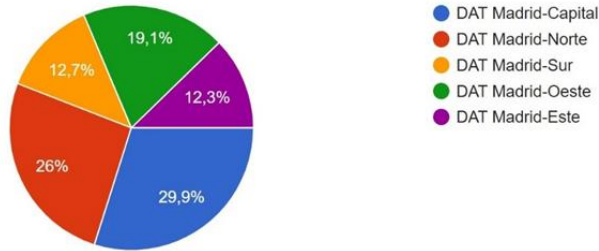


En la figura 3 se observa el número de profesores que han participado en el estudio y el porcentaje de respuestas obtenidas por Dirección de Área Territorial a la que pertenece la titularidad del centro educativo. La distribución de la muestra se distribuye en cinco áreas en las que está dividida la Comunidad de Madrid; Dirección de Área Territorial Madrid-Capital con un 29,9% de participación en el estudio, Dirección de Área Territorial Madrid-Norte con un 26% de participación en el estudio, Dirección Área Territorial Madrid-Sur con un 12,7% de participación en el estudio, Dirección de Área Territorial Madrid-Oeste con un 19,1% de participación en el estudio, Dirección de Área Territorial Madrid-Este con un 12,3% de participación en el estudio.

**Figura 3.** Distribución de la muestra según la localización laboral del profesor

Dirección de Área Territorial (DAT) en la que desempeña su actividad laboral

204 respuestas

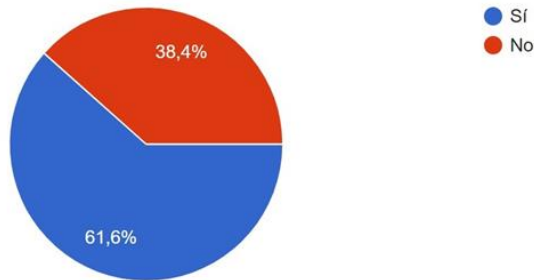


En la figura 4, se observa el número de profesores que han participado en el estudio y el porcentaje de respuestas obtenidas por titularidad de centro educativo bilingüe o no bilingüe en el que el profesor ejerce su labor docente. La distribución de la muestra se distribuye en un 61,6% titularidad del centro bilingüe y un 38,4% titularidad del centro no bilingüe.

**Figura 4.** Distribución de la muestra según la actividad profesional del docente en programa bilingüe

Desarrolla su actividad profesional dentro de un programa educativo bilingüe

216 respuestas



## RESULTADOS

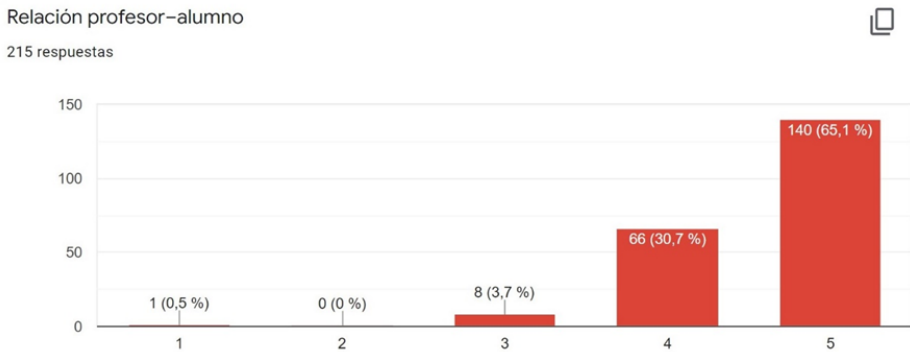
Aun habiendo analizado en el estudio la percepción de los docentes en cuatros grandes bloques denominados factores, en este caso el factor que ha primado, por su resultado y porque pone de manifiesto los objetivos que se han planteado al principio del presente estudio, es el factor vinculado con el profesorado.

En relación con el primer objetivo de investigación, la figura 5 muestra, a continuación, la importancia que el profesor otorga a mantener una buena relación

con los alumnos para poder obtener mejores resultados en el aprendizaje de segundas lenguas. Estudios llevados a cabo por Escobar (2015), confirman la importancia de crear un clima de cordialidad y respeto para que tanto el profesor como el alumno puedan confiar su éxito a la buena disposición establecida por ambas partes.

En la figura 5 se observa la valoración realizada por los docentes sobre la importancia que manifiesta una relación exitosa entre profesor-alumno para la adquisición de segundas lenguas en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria. El aprendizaje asume la necesidad de implicar emocionalmente y de manera positiva, tanto al profesor como al alumno, para conseguir al final de todo el proceso un aprendizaje de excelencia.

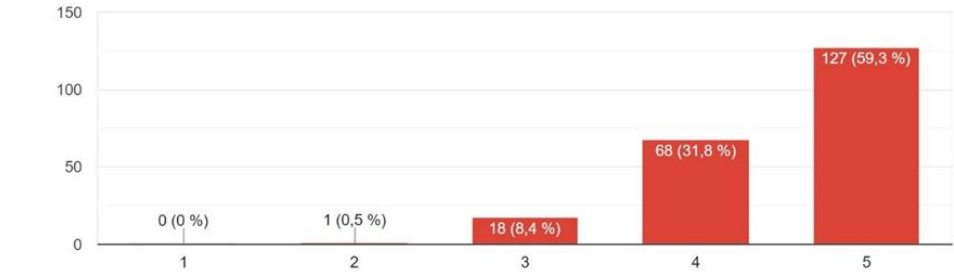
*Figura 5.* Importancia de la relación profesor-alumno en el aprendizaje de una segunda lengua



En la figura 6 se observa la valoración realizada por el profesorado en la utilización de recursos didácticos en la enseñanza de segundas lenguas, manifestando que ésta selección tiene una gran repercusión sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje del alumno. Numerosos estudios demuestran que los materiales, las nuevas metodologías adaptadas al contexto escolar, influyen de manera positiva en la asimilación de contenidos curriculares en los alumnos, pudiéndose ofrecer una mejora en la calidad de la enseñanza (Tomlinson & Masuhara, 2017).

*Figura 6.* Importancia de la utilización de recursos y materiales didácticos en el aprendizaje de una segunda lengua

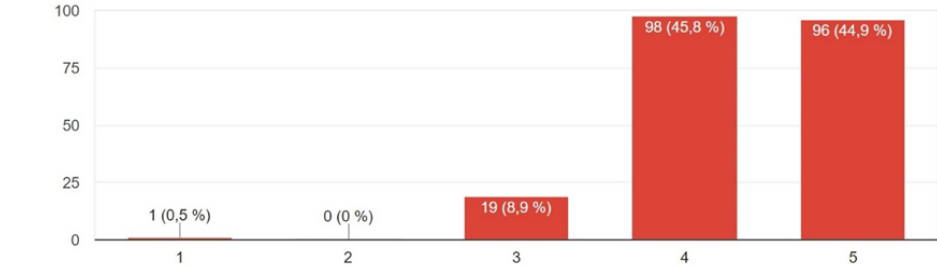
Utilización de recursos y materiales didácticos que se puedan adaptar con facilidad a las características del alumno y a los contenidos de enseñanza



En la figura 7 se observa la valoración realizada por el profesorado en la repercusión que tiene la utilización de diferentes estrategias de comunicación para enseñar segundas lenguas en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En ella, se observa como el docente manifiesta que el uso de herramientas orales y métodos pueden influir en el aprendizaje de un idioma. La comunicación utilizada en el aula será la base para una correcta adquisición de un segundo o tercer idioma (Saville-Troike & Barto, 2016).

*Figura 7.* Importancia de la utilización de estrategias de comunicación en el aprendizaje de una segunda lengua

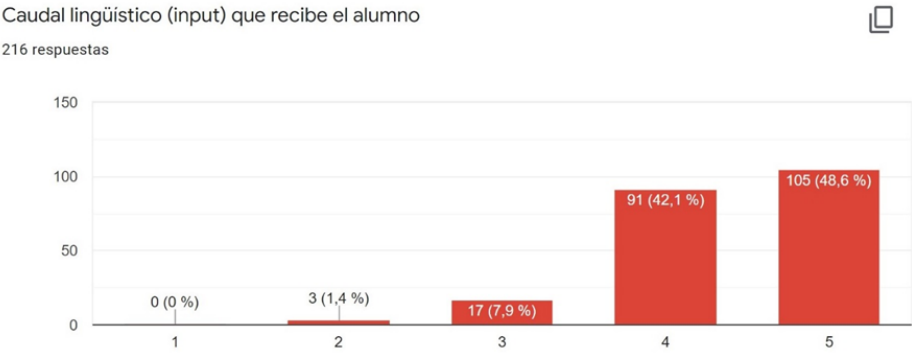
Estrategias de comunicación utilizadas (Foreigner talk)



En la figura 8 se observa la valoración realizada por el profesorado en la proporción del caudal lingüístico que recibe el alumno durante la impartición de una clase. En ella, se observa como el docente manifiesta la trascendencia que el caudal lingüístico adquiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en uno

de los puntos más importantes en el proceso de adquisición de segundas lenguas (Cook, 2016).

*Figura 8.* Importancia de la planificación curricular en el aprendizaje de una segunda lengua



En la figura 9 se observa la valoración realizada por el profesorado en la importancia que adquiere planificar didácticamente todo el curso académico, mejorando, si fuese necesario, metodologías y criterios de evaluación llevados a cabo en cursos anteriores. En ella, se observa como el docente manifiesta la necesidad de planificar el contenido curricular del curso académico, para poder dar, en un momento puntual, una mejor respuesta a las necesidades planteadas por el alumnado (Escobar, 2015).

*Figura 9.* Importancia de la planificación curricular en el aprendizaje de una segunda lengua



## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Por primera vez, en el año 1997, el Consejo de Europa promueve que la enseñanza de lenguas diferentes a la materna debe empezar a enseñarse a edades muy tempranas y con una visión puesta en el propio entretenimiento de aprender una lengua nueva. Asimismo, el Consejo de Europa insta a sus países miembros a que promuevan el aprendizaje de segundas lenguas por toda la ciudadanía, marcando este hecho un antes y un después ante la necesidad que Europa muestra en entablar nuevos retos políticos, sociales y económicos como conjunto de países que son (Colardyn & Bjornavold, 2004).

La urgencia que manifiesta Europa a sus ciudadanos por aprender un segundo idioma nace del propio objetivo que se ha fijado como futura potencia mundial en materia de economía, dando la posibilidad a sus ciudadanos de poder expandirse y trabajar por más de una veintena de países que conforman la Unión Europea. Asimismo, Europa encamina su andadura hacia convertirse en la primera potencia mundial diferenciándose del resto por su necesidad de mostrar al mundo un continente conformado por una multiculturalidad y multipluralidad ciudadana y presumir de tener una ciudadanía tolerante, abierta y multicultural (Cépeda, 2018).

Para poder llegar a este punto, Europa necesita de la labor que ofrecen los centros educativos en materia de idiomas. En este punto, es donde se forjan las primeras relaciones que tienen los futuros ciudadanos de la Unión Europea con los idiomas y será, posteriormente, en estudios superiores, donde continúen su labor de perfeccionamiento y aprendizaje de lenguas diferentes a la materna.

La labor de enseñar un idioma viene condicionada en este caso, no solo por las leyes educativas que rigen a un país, sino por la línea que marca Europa en materia de Educación. Así nace la necesidad de que todos los ciudadanos que residen en un estado miembro de la Unión Europea deban aprender, al menos, una lengua diferente a la materna.

Para ello, Europa insta a sus países miembros a que las leyes educativas que rigen cada país y en este caso, a España junto con las propias Comunidades Autónomas en materia de Educación, a determinar no solo el número de idiomas que se deben enseñar, sino también el número de horas que se dedicará para alcanzar un dominio del idioma correcto.

Este dominio viene establecido por una escala reconocida a nivel europeo, que ayuda al estudiante a adquirir de manera gradual un dominio y perfeccionamiento de la lengua o lenguas extranjeras que está aprendiendo. Para ello, y en esto se versa este estudio, se necesita escuchar la voz del docente para que pueda opinar y decir, qué medidas son las que están funcionando y qué otras medidas deberían ser analizadas.

El docente, en este caso, como pilar fundamental de la propia transmisión del conocimiento de las lenguas extranjeras, tiene la obligación de colaborar en estudios

que permitan que la educación que reciben nuestros estudiantes adquiera una mejora tras la crítica constructiva que realizan ellos mismos del sistema educativo español. Por esta razón, la opinión del docente es necesaria y reivindicativa si queremos mejorar como país miembro de la Unión Europea en materia de Educación (Fry et al., 2003).

Por todo ello, la primera conclusión que se obtiene de este estudio es que el proceso de adquisición de una segunda lengua se ve altamente condicionado por factores que están íntimamente relacionados con el profesor, ofreciendo la posibilidad de analizar y contrastar entre ellos cuáles son los ítems más relevantes del estudio. No obstante, autores como Krashen (1981) afirman que la figura del profesor está íntimamente relacionada con una buena adquisición del aprendizaje de segundas lenguas. A pesar de que estos estudios afirman que gran parte del aprendizaje se ve condicionado de una manera directamente proporcional con la figura del profesor, otros autores afirman que factores relacionados con el alumnado son muy relevantes a tenerlos en cuenta en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

Se analizan los ítems que están sujetos a los factores vinculados al profesor, mostrando que la relación profesor-alumno es uno de los ítems que mayor grado de significación ha mostrado en el estudio. El profesor muestra en este ítem la necesidad de mantener un vínculo estrecho con el alumno para que el proceso de aprendizaje sea lo más efectivo posible, tal y como señala el Informe McKinsey (2017). En este punto, cabe señalar que, aunque es uno de los ítems mejor valorados por el profesorado que ha participado en este estudio, le sigue muy de cerca y con porcentajes de la misma similitud la utilización de recursos y materiales didácticos apropiados para el aprendizaje, constituyendo ambos, los ítems que obtienen un mayor grado de significación.

En este caso, se puede valorar que todos los resultados vienen provistos de la capacidad de crear un clima de trabajo positivo y de la predisposición por ambas partes de hacer un buen uso del tiempo dedicado a la actividad. El profesor, para poder diseñar una buena estrategia de aprendizaje, necesita que el alumno se involucre de manera activa y con carácter positivo hacia el aprendizaje de una segunda lengua, pero, autores como Escobar (2015), demuestran que no siempre se consigue una buena predisposición para el aprendizaje, dificultando no solo la adquisición de los contenidos para todo el grupo, sino también, la relación entre profesor-alumno.

El segundo ítem mejor valorado y del que se ha mencionado él anteriormente, muestra que la utilización de recursos y materiales didácticos apropiados para el aprendizaje influye de manera directa en el propio aprendizaje. Aunque en muchas ocasiones, la importancia establecida al aprendizaje de un segundo idioma viene definida por la exposición oral al mismo, cabe entender la necesidad de acompañar

dicho aprendizaje con recursos que favorezcan desde la atención, la puesta en escena e incluso la propia memorización de contenidos. Autores como Vinza y Gabriel (2017) manifiestan que en las últimas décadas se ha venido aumentando los recursos didácticos para el aprendizaje de idiomas, obteniendo los profesores no solo multitud de recursos para ello, sino también, una mejora en el aprendizaje de segundas lenguas en el alumnado.

En contrapartida, algunos profesores argumentan la necesidad de mejorar los recursos utilizados en el aula, ya bien sea con materiales acordes a la planificación que ellos han establecido para las clases o con recursos humanos; favoreciendo entre los alumnos la posibilidad de entablar una conversación y poder escuchar el idioma entre personal nativo de la lengua de impartición. Esta necesidad que el profesorado remarca en el estudio se recoge como el tercer ítem mejor valorado en el estudio que es la importancia que tiene el input que el alumno recibe en las clases de idiomas. Según queda demostrado, y reflejado por autores como Long (2017), que un mayor caudal lingüístico favorece no solo la asimilación del idioma, sino también el aprendizaje intrínseco que va detrás de él, como expresiones hechas, gestos, maneras de entonar las conversaciones e incluso los gestos y miradas utilizadas. Todos los estudios se muestran en la dirección de que cuanto mayor sea el input recibido en una lengua extranjera, mayor será la capacidad que tiene el alumno en retener y más tarde producir. El output, es un proceso que se recoge a posteriori dando los resultados del input recibido en las clases.

El último ítem que se analiza por su alto nivel de valoración y que su resultado es muy parejo al del caudal lingüístico es la planificación didáctica que debe hacer el profesor en el aula. Bien es cierto que, aunque hoy en día existen metodologías enfocadas solo a la producción oral de un idioma, toda metodología debe ser sustentada con la planificación de cómo llevar a cabo la enseñanza. Autores como Stern (1983), analizan la importancia de planificar aun lo menos importante que se vaya a enseñar ese día en el aula. Una buena planificación ayuda a distribuir el tiempo uniformemente, a que la adquisición de contenido se pueda obtener en un tiempo justo y dedicado para ello, a que se puedan llevar a cabo más de una actividad en el aula e incluso la posibilidad de hacer desdobles y permitir al alumno disfrutar de varios docentes a la vez (Saville-Troike & Barto, 2016).

Finalmente, y para concluir este trabajo, se debe dejar constancia de la importancia de valorar este estudio a nivel nacional, ya que es necesario obtener una visión más amplia de la opinión del profesorado que ejerce su función docente en las distintas Comunidades Autónomas; y analizar, según la opinión del profesorado en España, qué mejoras y recursos se pueden aportar a la enseñanza de segundas lenguas (Delors, 1996).



## REFERENCIAS

Caputo, L. (2014). Using Inquiry-Based Learning to Teach Additional Languages in a High School Context. En P. Blessinger y J. Carfora (Eds.), *Inquiry-Based Learning for the Arts, Humanities and Social Studies: A Conceptual and Practical Resource for Educators (Vol.2)*. UK: Emerald Group Publishing. doi:10.1108/S2055-364120140000002023

Centro Virtual Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Documento actualizado en octubre 2018. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/competencias\\_profesorado.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf)

Céspedes, J. B. (2018). Educación y desarrollo multicultural. *Helios*, 2(1), 115-122.

Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States 1. *European Journal of Education*, 39(1), 69-89.

Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching*. New York: Routledge.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

Escobar, M. B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 5(8). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>

Fry, H., Ketteridge, S., Marshall, S. (2003). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. London: Kogan Page Limited. doi:10.4324/9780203416877

Hernández, L. y Serrano, L. (2018). Formación, Mercado de trabajo y crecimiento económico en España: ¿un nuevo modelo tras la crisis? *Cuadernos Económicos de ICE*, 95, 57-77. <https://doi.org/10.32796/cice.2018.95.6642>

Informe McKinsey (2017). *Factores que inciden en el desempeño de los estudiantes: perspectivas de América Latina*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/OB-IwwfpkcAKMcjdJZjIwYkpnQkk/view>

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press Inc.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la *Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*, published on the Boletín Oficial del Estado (BOE) the 10th of December of 2013.

Long, M.H. (2017). *Problems in second language acquisition*. London, England: Routledge.

Official Journal of the European Communities. *Council Resolution of 16th December 1997 on the early teaching of the languages of the European Union* (98/C 1/02).

Saville-Troike, M., & Barto, K. (2016). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: University Press. doi:10.1017/9781316569832

Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. doi:10.3138/cmlr.40.3.462

Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2017). *The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning*. New York: John Wiley & Sons.

Verdeja-Muñoz, M. (2018). Retos educativos en contextos multiculturales: la opinión del profesorado, alumnado y familias. *Modulema*, 2, 30-48.

Vinza, C. y Gabriel, G. (2017). *Materiales didácticos y su incidencia en el proceso de aprendizaje del idioma inglés para los estudiantes de educación básica media de la unidad*

*educativa réplica Nicolás Infante Díaz, cantón Quevedo, 2017.* Bachelor's thesis, Babahoyo: UTB, 2017.

## **CAPÍTULO 38**

### **SATISFACCIÓN LABORAL DE LOS PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO CON OTRAS PROFESIONES**

AGUSTÍN RODRÍGUEZ ESTEBAN Y CAMINO FERREIRA  
*Universidad de León*

#### **INTRODUCCIÓN**

La satisfacción laboral es un fenómeno ampliamente estudiado en la literatura dado que, por un lado, contribuye a alcanzar las metas de una institución, a la vez que es un claro indicador de la salud mental de los profesionales que trabajan en ella. Sin embargo, a pesar de esta importancia, no existe un consenso a la hora de adoptar una definición unívoca sobre el mismo. Se trata de un término que alude a “cómo la gente se siente en relación a su trabajo o con los diferentes aspectos de este” (Anaya y Suárez, 2007, p.218). Según lo señalado por Christopher Cohrs et al. (2006), la satisfacción laboral de un trabajador queda determinada por la interacción de dos conjuntos de variables: las condiciones del contexto y las características personales. En el marco de la teoría sobre necesidades sociales, la satisfacción guarda relación con la medida en que las necesidades están cubiertas en el empleo (Cantón y Téllez, 2016). Se trata de un concepto que se asocia, igualmente, con la actitud frente al trabajo, entendiendo que si un trabajador se encuentra insatisfecho con su situación laboral desarrollará con más facilidad actitudes negativas hacia su empleo y hacia la organización (Muñoz-Méndez et al., 2017).

En la actualidad, las organizaciones se han convertido en instituciones altamente complejas caracterizadas por aspectos como el cambio o la evolución constante, las altas demandas de rentabilidad o productividad, las elevadas exigencias de calidad, etc. (Tapasco-Alzate et al., 2020). Los profesionales necesitan responder a esta nueva realidad, lo que conlleva, en muchos casos, un elevado riesgo de insatisfacción laboral. La investigación sobre el tema se ha centrado básicamente en dos aspectos: por un lado, en la identificación de los factores que contribuyen a esta (in)satisfacción, y, por otro, en el análisis de sus consecuencias, tanto en la organización como en el propio trabajador. Así, Cohrs et al. (2006) señalan que las características laborales percibidas (especialmente la autonomía y el liderazgo participativo) son determinantes importantes de la satisfacción laboral. Por su parte, estudios como el realizado por Anaya y Suárez (2007) han analizado los efectos de la satisfacción en variables como el rendimiento laboral, el absentismo, la rotación, la formación en el empleo, o el

trabajo en equipo y la colaboración con los compañeros. A nivel individual, Pinedo et al. (2017) han analizado los efectos a nivel del bienestar físico y mental del trabajador.

En el ámbito de la docencia, es también amplia la investigación relativa a este fenómeno (Anaya y Suárez, 2007; Tomé y Ceinos, 2017). Su importancia es evidente. Por un lado, se trata de un colectivo que tiene como objetivo contribuir a la formación y desarrollo integral de otras personas, especialmente niños y jóvenes. Un adecuado nivel de satisfacción laboral en el docente hará que esté más motivado hacia la docencia y hacia la utilización de metodologías innovadoras y recursos didácticos eficientes (Anaya y Suárez, 2010). El reciente estudio de Wula et al. (2020) revela, en este sentido, que un 8.9% del desempeño laboral del docente viene explicado por su satisfacción. Podemos decir que el mayor compromiso de estos profesionales con su trabajo contribuirá no solo a la mejora de la calidad en la enseñanza sino también a la reducción del abandono escolar (González-Rodríguez et al., 2019).

Sin embargo, la enseñanza actual presenta un conjunto de características, entre ellas las altas expectativas que se exigen a los docentes, la insuficiencia de recursos, los cambios en el modelo de Enseñanza-Aprendizaje, o, incluso la presión que ejercen las familias, que la convierten en una de las actividades profesionales con mayor riesgo de malestar emocional e insatisfacción laboral (Ilaja y Reyes, 2016; Marengo-Escuderos y Ávila-Toscano, 2016). A pesar de ello, la literatura no ha ofrecido resultados consistentes sobre el grado de satisfacción laboral de estos profesionales. Por un lado, algunas investigaciones han señalado que los docentes manifiestan un grado de satisfacción medio-alto. Así, el reciente estudio transnacional realizado por Zakariya et al. (2020), en el que se compara el nivel de satisfacción de los profesores de educación secundaria inferior de 48 países que participan en la encuesta TALIS-2018 (Teaching and Learning International Survey), indica que España, junto con Austria, Chile, Canadá y Argentina, es un país donde los profesores manifiestan un alto nivel de satisfacción. El reciente estudio realizado por Fernández-Costales y González-Riaño (2018) a 238 maestros reveló también un nivel elevado de satisfacción en los mismos. Entre los aspectos que los docentes identifican como indicadores de satisfacción destacan las relaciones con sus compañeros, la posibilidad de disponer de tiempo para la familia y la autonomía en el trabajo (Anaya y Suárez, 2007).

Sin embargo, en otros casos, las valoraciones no han sido tan positivas (Anaya y López, 2014; Lima y Lerrechea, 2013). Se han descrito, como causas de la insatisfacción, factores como el sueldo, el bajo reconocimiento social, el escaso corporativismo dentro del cuerpo de maestros, un cierto abandono por parte de la administración educativa y los cambios de currículos (Cantón y Téllez, 2016).

Además de lo señalado, ha sido descrita en la literatura la relación de otras variables con la satisfacción laboral de los docentes. Entre ellas, destacamos la identidad profesional (Wu y Wong, 2020), variables académicas como la etapa

educativa o las asignaturas impartidas (Muñoz-Méndez et al., 2017), variables laborales como el tipo de jornada, e incluso variables demográficas como la edad y el sexo (Klein y Mascarenhas, 2016).

En cuanto a los estudios que han realizado análisis comparativos con otras profesiones, Lin y Hwang (2016) encontraron, en la investigación realizada en Taiwan con trabajadores de distinto nivel de cualificación, que la satisfacción laboral expresada por los maestros de escuelas primarias y secundarias fue la más alta. Sin embargo, el reciente metaanálisis elaborado por Wong y Chan (2020) constató que la enseñanza fue la ocupación con un menor valor predictivo (odds ratio) sobre la satisfacción laboral. Los resultados, como vemos, tampoco han sido consistentes al respecto.

En base a esta revisión teórico-empírica, se planteó la presente investigación cuyo principal objetivo fue conocer el nivel de satisfacción laboral de los profesionales de la enseñanza en relación a otros profesionales del ámbito científico o intelectual. Se analizaron también las diferencias en función del sexo.

## **MÉTODO**

Se ha llevado a cabo un estudio descriptivo-comparativo, no experimental, utilizando datos de encuesta.

### **Datos**

Los datos han sido recogidos de la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) – 2018 que elabora el Instituto Nacional de Estadística en España. Se trata de una encuesta de periodicidad anual que se realiza a un número aproximado de 35.000 personas. La ECV proporciona información, entre otros aspectos, sobre empleo y actividad, nivel de formación, salud y efectos de estos factores sobre la condición socioeconómica (INE, 2108).

Para la realización del presente estudio han sido seleccionados los profesionales del grupo 2: Profesionales científicos e intelectuales, conforme a la estructura de grupos y subgrupos que se recogen en la Estructura de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones, 2008 (CIUO-08) (International Labour Organization, 2008). La muestra final de trabajo está formada por 2998 personas que, para la realización del análisis comparativo, ha sido dividida en 2 grupos: profesionales de la enseñanza (código 23 del CIUO-08), con un total de 1139 sujetos, y otros profesionales científicos e intelectuales, con un total de 1859 sujetos. Dentro de este grupo, se seleccionaron, para un segundo análisis, a los 638 profesionales de la salud (código 22 del CIUO-08); y a los profesionales de las ciencias y de la ingeniería y a los profesionales de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) (códigos

21 y 25 respectivamente). Ambos subgrupos sumaron un total de 614 sujetos. La Tabla 1 el perfil descriptivo de la muestra.

*Tabla 1.* Composición de la muestra

Cod	Categoría	n(%)	Mujeres	Hombres
21	Profesionales de las ciencias y de la ingeniería	480(16%)	28%	72%
22	Profesionales de la salud	638(21%)	71%	29%
23	Profesionales de la enseñanza	1139(38%)	67%	33%
24	Especialistas en organización de la administración pública y de empresas	183(6%)	48%	52%
25	Profesionales de tecnología de la información y las comunicaciones	134(5%)	30%	70%
26	Profesionales en derecho, en ciencias sociales y culturales	424(14%)	57%	43%

### Variables

Para la medición de la variable independiente, satisfacción laboral, se ha utilizado la pregunta PW100T del cuestionario ECV (Grado de satisfacción global con su trabajo actual). Se trata de una pregunta con respuesta en escala formato tipo Likert (0-10), en la que 0 es Nada satisfecho, y 10, Plenamente satisfecho.

### Análisis

Los resultados han sido presentados mediante descriptivos, concretamente porcentajes, medias y desviaciones típicas. Alguna de las variables ha sido descrita también por medio de la mediana y el coeficiente de asimetría de Fisher.

Para las pruebas de diferencias entre grupos se ha utilizado la prueba paramétrica t para muestras independientes y se ha trabajado a un nivel de significación de 0.05.

### RESULTADOS

La tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos relativos a la satisfacción laboral del total de profesionales de la enseñanza. Se presentan también los estadísticos relativos a las valoraciones de hombres y mujeres. La puntuación media del grupo, sobre un máximo de 10, es de 8.1. Se trata, además, de un grupo bastante homogéneo, con una alta concentración de valores en torno a este valor medio, tal y como revela el bajo valor de la desviación típica (1.5). La forma de la distribución presenta una cierta asimetría negativa (valor del coeficiente =-1.4), lo que significa una mayor concentración de sujetos en los valores altos.

Aplicando la prueba t para muestras independientes, y no asumiendo varianzas iguales ( $F=7.242$ ;  $p=0.007$ ), los resultados muestran que no hay diferencias estadísticamente significativas ( $t=-0.654$ ;  $p=0.513$ ) entre hombres y mujeres en el

grado de satisfacción laboral expresado. Las formas de ambas distribuciones son, además, muy similares.

*Tabla 2.* Satisfacción laboral. Profesionales de la enseñanza

	Total	Mujeres	Hombres
Media	8.1	8.1	8.2
Mediana	8	8	8
Desv. Típica	1.5	1.6	1.3
Asimetría	-1.4	-1.5	-0.8

Sig.  $t=-0.654$ ;  $p=0.513$

La tabla 3 refleja las diferencias en la satisfacción laboral entre los profesionales de la enseñanza y otros profesionales científicos e intelectuales, objetivo principal de nuestra investigación. La Prueba de Levene nos lleva a asumir el supuesto igualdad de varianzas ( $F=2.394$ ;  $p=0.122$ ) y, tal y como se aprecia en la tabla, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ( $t=5.369$ ;  $p<0.000$ ). Frente a la puntuación media de 8.1 con la que valoran su satisfacción los profesionales de la enseñanza, la puntuación del resto de profesionales científicos e intelectuales se reduce a un 7.7.

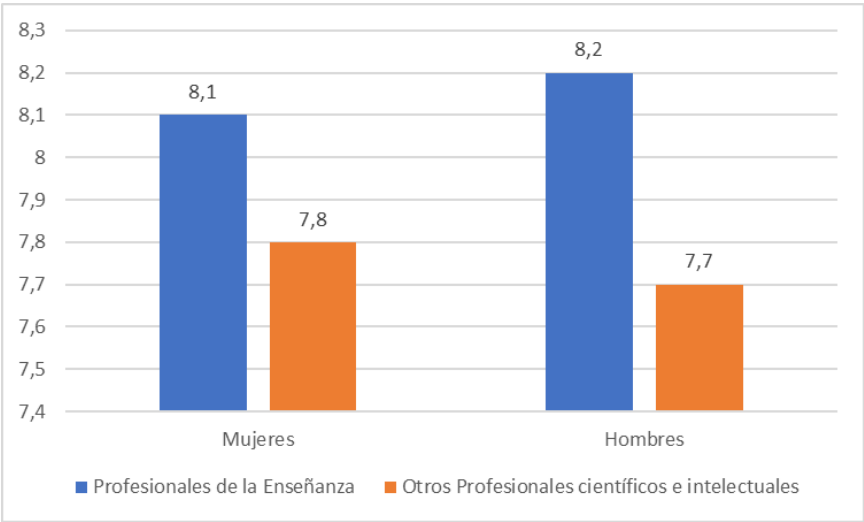
*Tabla 3.* Análisis comparativo de la satisfacción laboral de los profesionales de la enseñanza y otros profesionales científicos e intelectuales

	Descriptivos	Sig.
Profesionales de la Enseñanza	8.1(1.5)	$t=5.369$ ; $p<0.000$
Otros Profesionales científicos e intelectuales	7.7(1.5)	

Descriptivos: Media (Desv. típica)

La figura 1 muestra las diferencias entre hombres y mujeres para ambos grupos. Como puede apreciarse, tanto en el caso de las mujeres como en el de los hombres, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los profesionales de la enseñanza y el resto de profesionales científicos e intelectuales (Mujeres:  $t = 3.419$   $p<0.000$ ; Hombres:  $t = 4.634$   $p<0.000$ ). Conviene advertir que las mayores diferencias las encontramos en el grupo de los hombres. En este grupo, la diferencia en las puntuaciones de los profesionales de la enseñanza con respecto al resto es de 0.5 puntos (8.2 frente a 7.7). En el caso de las mujeres, las diferencias, aunque significativas, son más escasas (0.3 puntos).

**Figura 1.** Satisfacción laboral entre los profesionales de la enseñanza y otros profesionales científicos e intelectuales según sexo



Mujeres:  $t = 3.419$   $p < 0.000$ ; Hombres:  $t = 4.634$   $p < 0.000$

Para profundizar en esta situación, se han analizado también las diferencias en el grado de satisfacción con dos grupos de profesionales con perfiles y características muy específicas, como son el grupo de profesionales de la salud y el grupo de ingenierías-ciencias y TIC. En ambos casos, tal y como se aprecia en la tabla 4, el nivel de satisfacción manifestado por los profesionales de la enseñanza sigue siendo superior, con diferencias estadísticamente significativas en ambos casos. Los resultados de la prueba  $t$  en el caso de los profesionales de ingenierías-ciencias y TIC son:  $t = 5.569$ ,  $p < 0.000$ ; en el caso de los profesionales de la salud, los valores son:  $t = 2.186$ ,  $p = 0.029$ . En cuanto a los valores absolutos, las diferencias son más elevadas cuando se compara con el grupo de profesionales de las ingenierías-ciencias y las TIC donde encontramos medio punto de diferencia en el nivel medio de satisfacción; 7.6 frente a 8.1. En el caso de los profesionales de la salud, las diferencias son ligeramente inferiores: 7.9 frente a 8.1.

**Tabla 4.** Análisis comparativo con profesionales de ingenierías-TIC y de la Salud

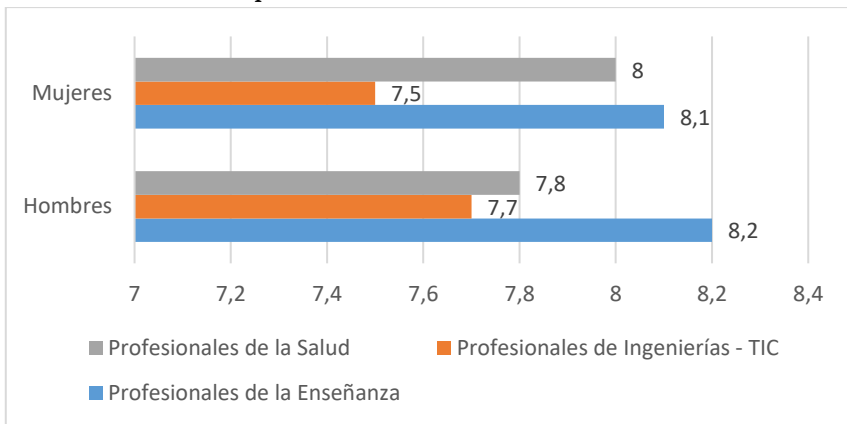
	Descriptivos	Sig.
Profesionales de la Enseñanza	8.1(1.5)	
Profesionales de ingenierías-ciencias & TIC	7.6(1.6)	$t = 5.569$ ( $p < 0.000$ )
Profesionales de la salud	7.9(1.5)	$t = 2.186$ ( $p = 0.029$ )

Descriptivos: Media (Desv. típica)



Cuando incorporamos la variable sexo en esta comparación, ver Figura 2, se observa un resultado relevante. En el grupo de mujeres, las diferencias son muy escasas y no significativas ( $p=0.268$ ) con los profesionales de la salud y elevadas y significativas ( $p<0.000$ ) con los profesionales de las ingenierías-ciencias y TIC. En el caso de los hombres las diferencias son significativas con ambos grupos ( $p<0.000$  en ingenierías y TIC y  $p=0.026$  en Salud). No obstante, las diferencias son, igualmente, mayores cuando se comparan con los profesionales de las ingenierías-ciencias y TIC (valores medios de 8.2 frente a 7.7).

*Figura 2.* Análisis según sexo con profesionales de Ingenierías y TIC y profesionales de la salud



Mujeres: Educación-Ingenierías:  $t= 3.849$ ,  $p<0.000$ ; Educación-Salud  $t= 1,107$ ,  $p=0.268$ . Hombres: Educación-Ingenierías:  $t= 4,215$ ,  $p<0.000$ ; Educación-Salud  $t= 2,235$ ,  $p=0.026$

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La presente investigación tenía como objetivo conocer el grado de satisfacción laboral de los profesionales de la enseñanza de forma comparativa con otros profesionales científicos-intelectuales, identificando además diferencias en función del sexo.

Los resultados han mostrado que el grado de satisfacción laboral de los profesionales de la enseñanza es elevado (8.14 sobre 10). Estos resultados son consistentes con lo encontrado por otros autores (Anaya y Suárez, 2010; Cantón y Téllez, 2016; Fernández-Costales y González-Riaño, 2018; Zakariya et al., 2020). En cuanto a las diferencias por sexo, Anaya y Suárez (2007) encuentran que, dentro de un mismo empleo, incluido el ámbito de la docencia, las mujeres tienden a expresar mayores niveles de satisfacción laboral que los hombres. Nuestros resultados no han

reflejado, de forma similar a lo mostrado por Muñoz-Méndez et al. (2017), diferencias en función del sexo.

Se ha descrito también el grado de satisfacción laboral de los profesionales de la enseñanza en relación a lo manifestado por otros profesionales científicos e intelectuales. En línea con lo encontrado por Lin y Hwang (2016), la presente investigación ha constatado que los profesionales de la enseñanza se encuentran más satisfechos con su trabajo que el resto de profesionales analizados. Conviene destacar, además, que las diferencias se observan tanto en el grupo de hombres como en el de mujeres.

En el análisis específico realizado con otras ocupaciones que también poseen perfiles característicos, como son los profesionales de la salud, o los ingenieros-científicos y profesionales de las TIC, los resultados han ido en la misma dirección. La satisfacción laboral de los docentes es más elevada. Las diferencias son más elevadas cuando se comparan con los profesionales de las ingenierías y/o TIC que cuando se comparan con los profesionales de la salud. Además, el análisis en función del sexo reveló que, en el caso de las mujeres, no se producen diferencias con este último subgrupo.

Se puede concluir señalando que, a pesar de las dificultades a las que hoy en día se enfrentan los profesionales de la enseñanza, su grado de satisfacción es elevado. El carácter vocacional de esta profesión puede ser uno de los moduladores más eficaces que contribuyen a gestionar estas dificultades (Sánchez-Alcaraz et al., 2016). No obstante, no deben olvidarse algunas medidas que contribuirán a mejorar estos valores. En este sentido, asumimos la propuesta de Anaya y Suárez (2007), quienes destacan aspectos como las posibilidades de promoción ajustadas al rendimiento, la posibilidad de poder realizar consultas a expertos y el reconocimiento a su trabajo por parte de alumnos y, especialmente, la familia.

Consideramos que la principal limitación del presente estudio ha sido la imposibilidad de utilizar datos desagregados por nivel educativo. Esta variable nos hubiera permitido obtener una mayor precisión en los resultados, ya que se ha demostrado también la influencia de la misma sobre el nivel de satisfacción del docente (Muñoz-Méndez et al., 2017).

## REFERENCIAS

- Anaya, D., y López, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 365, 96-121. doi:10.4438/1988-592X-RE-2014-365-266
- Anaya, N., y Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217-243. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2347021>

Anaya, N., y Suárez, J. M. (2010). Evaluación de la satisfacción laboral del profesorado y aportaciones a su mejora en orden a la calidad de la educación. *Revista Española de Orientación Pedagógica*, 21(2), 283-294. doi:10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11532

Cantón, I., y Téllez, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 214-226. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/695/69545978019.pdf>

Christopher Cohrs, J., Abele, A., y Dette, D. (2006). Integrating situational and dispositional determinants of job satisfaction: Findings from three samples of professionals. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 140(4), 363-395. doi:10.3200/JRLP.140.4.363-395

Fernández-Costales, A., y González-Riaño, X. (2018). Satisfaction degree of English teachers of Preschool and Primary Education in the Principality of Asturias. *Aula Abierta*, 47(4), 463-470. doi:10.17811/rifie.47.4.2018.463-470

González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., y Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214-230. doi:10.1080/00131881.2019.1596034

Ilaia, B., y Reyes, C. (2016). Burnout and emotional intelligence in university professors: implications for occupational health. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 31-46. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-417X2016000100004](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2016000100004)

INE (2018). ECV. *Encuesta de Condiciones de Vida*. Recuperado de [https://www.ine.es/daco/daco42/condivi/ecv\\_metodo.pdf](https://www.ine.es/daco/daco42/condivi/ecv_metodo.pdf)

International Labour Organization. (2008). *Estructura de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones, 2008 (CIUO-08)*. Disponible en <https://www.ilo.org/public/spanish/bureau/stat/isco/docs/resol08.pdf>

Klein, F., y Mascarenhas, A. (2016). Motivation, job satisfaction and evasion in the public service: the case of the experts in Public Policies and Government Management. *Revista de Administração Pública*, 50(1), 17-39. doi:10.1590/0034-7612146562

Lima, C., y Lerrechea, E. (2013). La práctica docente y su relación con el malestar docente. *Debates em Educação*, 4, 40-57. doi:10.28998/2175-6600.2012v4n8p40

Lin, H., y Hwang, Y. (2016). A study of job satisfaction of elementary/secondary school teachers in taiwan-comparison with other occupations. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 24(3), 29-64. doi:10.6151/CERQ.2016.2403.02

Marenco-Escuderos, A., y Ávila-Toscano, J. (2016). Burnout y problemas de salud mental en docentes: diferencias según características demográficas y sociolaborales. *Psicología: Avances de la Disciplina*, 10(1), 91-100

Muñoz-Méndez, T., Gómez-Mármol, A., y Sánchez-Alcaraz, A. (2017). Satisfacción laboral en los docentes de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Gestión de la Educación*, 7(1), 161-177. doi:10.15517/rge.v7i1.27578

Pinedo, R., Arroyo, M., y Caballero, C. (2017). Afectividad positiva y negativa en el futuro docente: relaciones con su rendimiento académico, salud mental y satisfacción con la vida. *Contextos Educativos*, 20, 11-26. doi:10.18172/con.2996

Sánchez-Alcaraz, B., Henarejos, M., y Gómez-Mármol, A. (2016). La psicomotricidad en el ámbito educativo: Opinión del profesorado. *Revista Acción Motriz*, 16, 37-42. Recuperado de [http://www.accionmotriz.com/documentos/revistas/articulos/16\\_4.pdf](http://www.accionmotriz.com/documentos/revistas/articulos/16_4.pdf)

Tapasco-Alzate, O., Giraldo-García, J., y Osorio-García, D. (2020). Work productivity management in knowledge-intensive service companies: considerations and challenges. *Journal of Management*, 36(66), 64-77. doi:10.25100/cdea.v36i66.8465

Tomé, D., y Ceinos, C. (2017). Aproximación a la influencia de la satisfacción laboral y el conflicto de rol en el Síndrome del Burnout en docentes de secundaria: un estudio de caso. *Innovación Educativa*, 27, 151-164. doi:10.15304/ie.27.3989

Wong, K., y Chan, A. (2020). Meta-Analysis of Job Satisfaction Amongst Different Occupations. En J. Kantola, S. Nazir, y V. Salminen (Eds.), *Advances in Human Factors, Business Management and Leadership*. AHFE 2020. *Advances in Intelligent Systems and Computing* (Vol. 1209). Springer, Cham. doi:10.1007/978-3-030-50791-6\_84

Wu, X., y Wong, M. (2020). Influence of professional identity and core self-evaluation on job satisfaction of vocational education teachers and the mediating effect of work stress. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(2), 31-39. doi:10.24205/03276716.2020.204

Wula, P., Yunarti, B., Wolomasi, A., Turu, D., Wulur, M., Krowin, M., Asaloei, S., y Werang, B. (2020). Job satisfaction and performance of elementary school teachers in Southern Papua, Indonesia. *Universal Journal of Educational Research*, 8(7), 2907-2913. doi:10.13189/ujer.2020.080718

Zakariya, Y., Bjørkestøl, K., y Nilsen, H. (2020). Teacher job satisfaction across 38 countries and economies: An alignment optimization approach to a cross-cultural mean comparison. *International Journal of Educational Research*, 101(101573), 1-10. doi:10.1016/j.ijer.2020.101573

## CAPÍTULO 39

### EVALUACIÓN DE CALIDAD DE APLICACIONES MULTIMEDIA EN ALUMNADO CON DISLEXIA

LAURA CALATAYUD REQUENA\*, MIREIA GUARDEÑO JUAN\*\*, Y  
LAURA MONSALVE LORENTE\*\*

*\*Centro Psicopedagógico y Logopédico Mar Navas, \*\*Universidad de Valencia*

#### INTRODUCCIÓN

El aumento y la variedad de las aplicaciones multimedia como herramientas de uso en el día a día de la sociedad están cada vez más presente en la vida de los más jóvenes. Las personas están involucradas en nuevas formas de participación, socialización y activismo a través de los dispositivos móviles, tablets, ordenadores, televisores con smart-tv y, por supuesto, las redes sociales, obteniendo como resultado un cambio en las destrezas cognitivas de las nuevas generaciones. Aunque no solo afecta a las destrezas cognitivas de los jóvenes ya que, hoy en día la sociedad es incapaz de concebir el mundo sin Internet y sin que las tecnologías digitales sean mediadoras de gran parte de sus experiencias.

Existen muchas investigaciones que tratan los efectos negativos que provoca el aumento de la incorporación descontrolada de la tecnología en el día a día de las personas, provocando entre otras muchas situaciones: distracciones, discusiones, pérdida de relaciones personales, falta de comunicación o pérdida de la intimidad. Sin embargo, el carácter motivador que tienen estas herramientas las hace un elemento excelente a la hora de ser utilizadas con fines didácticos, sobre todo para la recuperación de dificultades de aprendizaje.

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han supuesto una revolución importante en nuestra sociedad. Estas tecnologías están desarrollando unos cambios verdaderamente significativos en las estructuras económicas, sociales y culturales logrando ser imprescindibles en todos y cada uno de los ámbitos de la sociedad. Según estudios realizados en 2020 por compañías como Kepios Pte. Ltd., We Are Social Ltd., y Hootsuite Inc., (Mejía, 2020) determinaron que usuarios de todos los países de entre 16 a 64 destinaban su tiempo y búsquedas durante el mes de enero a: videos online (90%), vlogs (70%), escuchar música en streaming desde diversas plataformas (47%), escuchar la radio (41%), escuchar podcast (40%), utilización de redes sociales (98%). Se confirma pues la importancia y el espacio vital que ocupa este conjunto de avances tecnológicos y comunicativos en la sociedad. Respecto al ámbito educativo, este cambio se traduce en una transformación respecto a la manera de

enseñar y formar, es decir, al proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente, la sociedad del conocimiento demanda otro perfil de personas. Los estudiantes deben tener un perfil flexible, creativo, emprendedor, motivador, activo, cooperador, etc., consiguiendo, de este modo, que sean ellos mismos los que construyan sus propios aprendizajes a lo largo de la vida.

Así pues, existe una clara necesidad de remodelación el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo la educación el área encargada de realizar los cambios estando obligada a proporcionar una educación inclusiva y de calidad incluyendo a las TIC durante el proceso y evitando la brecha digital y la analfabetización. De esta manera, se establece la empleabilidad de las tecnologías educativas de tres formas (Gómez,2004):

Como objeto de aprendizaje. Donde los estudiantes se familiarizan con el ordenador y demás dispositivos, y los convierten en herramientas para sus estudios, trabajos, etc.

Como medio para aprender. Ofreciendo de este modo la posibilidad de la formación no presencial, formación on-line, el autoaprendizaje, formación a distancia, etc. Abarcando de esta manera a todas las personas sean cuales sean sus condiciones personales.

Como apoyo al aprendizaje. Potenciando el aprendizaje de una manera dinámica y transformándose en herramientas necesarias para la realización de la acción enseñanza aprendizaje, siendo todas las tecnologías que se encuentran en el aula y que responden a las necesidades de formación.

Desde la tecnología educativa, que es la línea de estudio en el ámbito de la educación encargada del diseño, desarrollo, uso y evaluación de las TIC que se encuentran en las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje, se pretende potenciar esta integración a través de sus líneas de trabajo. La implementación de las tecnologías en los diversos ámbitos sociales ha hecho que sea imprescindible la utilización de éstas en el ámbito educativo. Sin embargo, el manejo dentro de las áreas que comprende la educación ha dispuesto la necesidad de la aparición de una línea de estudio destinada a saber cuáles son las necesidades de la sociedad, cómo pueden ser satisfechas, evaluar su ejecución y el resultado obtenido.

Por tanto, se destaca una línea de trabajo dentro de la tecnología educativa como es el “diseño y evaluación de materiales didácticos y software educativo”. Esta línea de investigación pretende satisfacer las demandas educativas mediante el software educativo proponiendo un estudio de las necesidades reales de la sociedad, incluyendo las demandas de las personas que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), creando materiales didácticos, recursos, proyectos multimedia aprovechando la versatilidad de las tecnologías digitales y todas las oportunidades que éstas pueden ofrecer.

## **MÉTODO**

Como se ha mencionado anteriormente, las tecnologías están presentes en el día a día de la sociedad y también se hayan presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las personas que presentan dificultades de aprendizaje, en este caso las personas con dislexia, manifiestan una dificultad en la adquisición de la lectura siendo ésta un aprendizaje fundamental para poder aprender. Actualmente, existen aplicaciones multimedia que pueden servir de apoyo para la intervención en los procesos de adquisición del lenguaje, aunque esto no significa que su utilización e integración en el ámbito pedagógico sea adecuada. Es por este motivo por el que se hace necesaria la evaluación de la calidad educativa de aplicaciones multimedia destinadas a ser herramientas de aprendizaje.

De este modo el objetivo del estudio es analizar las distintas aplicaciones multimedia destinadas como herramienta para el aprendizaje de las personas con dislexia con el fin de determinar qué aplicaciones cumplen los requisitos mínimos de calidad educativa y elaborar una propuesta de mejora basándose en los déficits encontrados durante la evaluación.

Por lo que respecta a los objetivos específicos se proponen los siguientes: a) conocer los aspectos positivos y negativos de las aplicaciones multimedia seleccionadas, b) determinar la mejor aplicación y c) realizar una propuesta de mejora gracias a los resultados obtenidos.

La evaluación implementada en el siguiente estudio ha sido de carácter objetivo, ya que se ha centrado en la calidad de los recursos sin que intervengan los destinatarios finales de la materia (Marqués, 2002). Asimismo, se destaca el carácter formativo de la misma, puesto que se pretende identificar en las aplicaciones multimedia qué elementos son deficitarios, y por consiguiente mejorables (Chadwick, 1989).

Respecto a la muestra seleccionada se han seleccionado las siguientes aplicaciones multimedia educativas: Dyseggxia, Kataluga, Adapro, Alphabetic, Las letras y yo, Lixtia, Tradislexia, El muro y Se han escapado los espacios. Los criterios para la selección de estas aplicaciones multimedia han sido mayoritariamente dos: a) recomendaciones de seis profesionales de la educación (dos maestros de audición y lenguaje, una pedagoga, dos psicopedagogas y una psicóloga) por el uso de estas aplicaciones en las sesiones de intervención pedagógica con alumnado que presenta dislexia; b) opiniones y recomendaciones de espacios web de educación, como blogs, noticias en tecnología y educación, etc. El único criterio de exclusión ha sido la gratuidad. De esta manera, se ha dejado fuera del listado las siguientes aplicaciones multimedia: Lixtia, Tradislexia y Las letras y yo.

Por otro lado, el instrumento de evaluación utilizado ha sido el formulario. Esta herramienta de evaluación es fundamental para la obtención de conclusiones

adecuadas de la muestra sobre el tema que se pretende investigar, en este caso, seleccionar la aplicación más adecuada para la intervención educativa en personas con dislexia. Los ítems escogidos para el formulario de evaluación del estudio han sido elaborados, adaptados y utilizados por Benlloch (2006), siguiendo los indicadores de Marqués (1999).

RESULTADOS

Los resultados obtenidos del estudio tras la evaluación de calidad de las aplicaciones multimedia destinadas a la intervención con personas con dislexia evidencian los objetivos planteados. A continuación, se muestran los resultados más representativos de la evaluación.

Tabla 1. Aspectos positivos de las aplicaciones multimedia

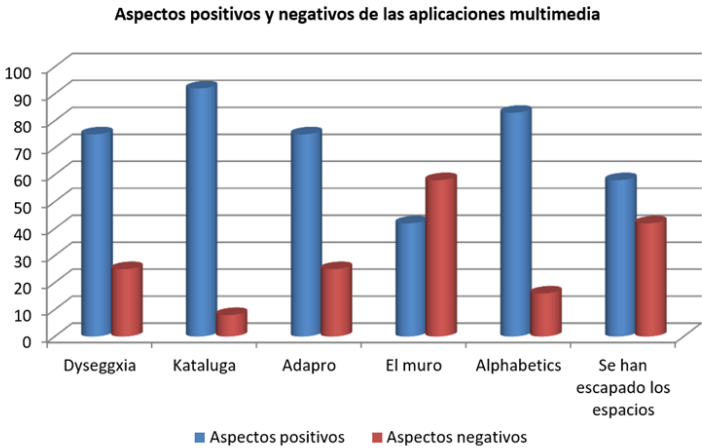
		Dysegxia	Kataluga	Adapro	El muro	Alphabetics	Se han escapado los espacios
Criterios técnicos y estéticos	Totalmente gratuita	X	X	X	X		X
	Simplicidad	X	X		X	X	X
	Coherencia	X	X		X	X	X
	Claridad	X	X			X	X
Criterios pedagógicos y funcionales	Adaptabilidad		X	X			X
	Adaptada a los destinatarios		X	X		X	
	Adaptada a los objetivos que persigue	X	X	X	X	X	X
	Adecuación de los componentes multimedia	X	X	X	X	X	X
	Organización adecuada	X	X	X		X	
	Sistema de apoyo	X	X	X		X	
	Sistema de seguimiento	X	X	X		X	
	Interacción, motivación y participación	X		X		X	
Puntuación total:			9/12	11/12	9/12	5/12	7/12



**Tabla 2.** Aspectos negativos de las aplicaciones multimedia

		Dyseggxia	Kataluga	Adapro	El muro	Alphabeticos	Se han escapado los espacios
	Totalmente gratuita					X	
Criterios técnicos y estéticos	Simplicidad		X	X			
	Coherencia		X	X			
	Claridad		X	X	X		
	Adaptabilidad	X			X	X	
Criterios pedagógicos y funcionales	Adaptada a los destinatarios		X	X	X		X
	Adaptada a los objetivos que persigue	X	X	X			
	Adecuación de los componentes multimedia	X	X	X			
	Organización adecuada	X	X	X	X		X
	Sistema de apoyo	X	X	X	X		X
	Sistema de seguimiento	X	X	X	X		X
	Interacción, motivación y participación	X		X	X		X
	Puntuación total:	3/12	1/12	3/12	7/12	2/12	5/12

**Figura 1.** Aspectos positivos y negativos de las aplicaciones multimedia



Por un lado, se vislumbra un bajo porcentaje de cumplimiento de las aplicaciones en criterios de calidad, no llegando ninguna de ellas a la excelencia. La aplicación Kataluga puntúa con un 91,6% respecto a la calidad de aspectos técnicos, estéticos y criterios pedagógicos y funcionales, seguida de Alphabeticos con un 83,3% obteniendo buenos resultados, pero no siendo totalmente gratuita. Las aplicaciones que les siguen son Dyseggxia junto con Adapro obteniendo un 75% y puntuando en todos o casi todos los ítems referidos a los criterios pedagógicos y funcionales.

Por otro lado, las aplicaciones multimedia que han obtenido mayores puntuaciones en los aspectos negativos han sido "El Muro" alcanzando un 58,3% y "Se han escapado los espacios" obteniendo un 41,6% en cuanto a la puntuación total en los criterios pedagógicos y funcionales, indicando, de este modo, su falta de adaptabilidad al usuario y de intención educativa.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Con la llegada de las tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito cotidiano de la sociedad, ha sido necesario replantearse el camino que estaba siguiendo la educación y encaminarla hacia un lugar donde el aprendizaje tiene cabida a través de las pantallas. Diversos estudios aseguran que en los últimos años se ha incrementado el uso de los smartphones y tablets de una manera significativa, dando paso a una gran transformación en los hábitos, costumbres y formas de pensar de la sociedad. La sociedad está evolucionando a una velocidad de vértigo y es por este motivo por el que la educación se ha encontrado envuelta en un proceso de transformación significativa al integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No todo vale. Se debe reconocer y dar importancia a la evaluación educativa de los instrumentos, procesos y contextos educativos con el fin de poder determinar la calidad educativa que se emplea en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se ha visto en el estudio, hay diversas aplicaciones multimedia educativas destinadas a la intervención pedagógica y logopédica con personas con dislexia pero, no todas ellas cumplen los mismos criterios de calidad. Atendiendo a los resultados del estudio, se determina que la aplicación Kataluga es la más valorada y, se constituye como la mejor aplicación multimedia educativa destinada a la intervención con personas con dislexia debido al total cumplimiento de los criterios técnicos y estéticos propios de las aplicaciones multimedia como son: simplicidad, coherencia, claridad y adaptabilidad. En cuanto a los criterios de calidad pedagógica y funcionales obtiene casi la excelencia a falta de una posible mejora de la interfaz y de la interacción con el usuario con el objetivo de conseguir motivar al usuario en la realización de las actividades. En este sentido, los resultados de la aplicación multimedia Alphabeticos son parecidos a Kataluga, aunque no es totalmente gratuita y, por tanto, la utilización que puede hacer

el usuario de los contenidos, actividades y funciones se reducen si no abona el importe total del coste de ésta para el acceso total de sus funciones. Con esto, se está impidiendo a gran parte de la sociedad el acceso a esta herramienta educativa y por tanto, no es útil como herramienta educativa universal de intervención. Por otro lado, El Muro se constituye como la aplicación menos valorada para la intervención con personas con dislexia de todas las aplicaciones multimedia educativas evaluadas.

Finalmente, conociendo los puntos débiles que presentan estas aplicaciones multimedia, ha sido necesario elaborar una propuesta de mejora haciendo hincapié en el perfeccionamiento de los aspectos negativos de éstas y teniendo en cuenta las características de las personas con dislexia.

Así pues, se dividen las mejoras en aspectos técnicos, estéticos, pedagógicos y funcionales mediante seis bloques bien diferenciados:

**Sistema de seguimiento.** Es considerado un elemento importante puesto que proporciona información sobre las acciones que se han realizado hasta conseguir el objetivo, resultando útil para la toma de decisiones. Es necesario crear una “zona del tutor/a” donde se pueda consultar los movimientos y resultados del usuario en cada sesión o en todas las sesiones realizadas hasta el momento.

**Feedback o retroalimentación.** Se considera un elemento importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que el feedback es una respuesta inmediata que proporciona el interlocutor sobre una acción que se ha realizado. Este feedback puede determinar un cambio en el comportamiento realizado hasta el momento o continuar en esa misma línea.

**Respeto por los ritmos de aprendizaje.** Es imprescindible respetar el ritmo de aprendizaje de cada estudiante y adaptar las actividades al nivel de desarrollo individual para poder conseguir un aprendizaje de calidad. Una propuesta es que el usuario pueda elegir el nivel de dificultad que desee, incrementándolo cuando sea posible.

**Menú principal.** Facilita la navegación por la aplicación multimedia sabiendo en todo momento donde se encuentra el usuario. La aplicación debe contar con un menú principal donde se pueda acceder a las actividades, a la zona del tutor y a “ajustes” (accesibilidad).

**Menú de actividades.** Este aspecto facilita la toma de decisión sobre qué actividades se van a realizar, es decir, proporciona libertad a la hora de ocuparse de los aspectos que cada cual considere que son significativos trabajar en cada momento con cada persona. Se dividirán en cinco niveles de lenguaje: percepción, fonología, morfosintaxis, semántica y pragmática.

**Personalización y adaptabilidad.** Proporciona una característica fundamental para conseguir un aprendizaje significativo contando con las necesidades y características que presente y demande la persona. Estas dos características sería

interesante encontrarlas en la “zona del tutor/tutora” y “accesibilidad”, las dos situadas en el menú de inicio o principal.

### **Zona del tutor/a**

Se divide en dos apartados:

Personalización: donde se podrán realizar las siguientes acciones:

Elegir la sensibilidad de la pantalla (cuando se utilice un Smartphone o Tablet)

Añadir o eliminar actividades.

Modificar las actividades existentes síntesis de voz y feedback.

Añadir síntesis de voz, imágenes o enlaces externos.

Cambiar estilo. La aplicación contará con varios estilos desarrollados con diferentes gamas de colores y diseños. Sin embargo, si no se encuentra ningún estilo acorde a las características del usuario, se podrán crear nuevos estilos.

Seguimiento: en este apartado se puede acceder a dos tipos de informes:

Informe de la sesión actual: se detallarán todas las acciones realizadas en la sesión; Las acciones son:

Nivel o niveles del lenguaje trabajados.

Nivel de dificultad.

Número de actividad.

Intentos.

Fallos.

Aciertos.

Tiempo.

Informe completo: donde se puede observar todos los informes de cada sesión realizada y además, se clasificarán los resultados totales.

Accesibilidad: En este apartado se puede encontrar los siguientes servicios:

Mostrar etiquetas de los iconos que se encuentran en la interfaz.

Volumen. Con la posibilidad de aumentar o disminuir.

Audio no vocal proporcionando información sobre el estado de la aplicación (avisos de error, alertas)

Alternativa a los avisos sonoros, destinada a los usuarios con deficiencia auditiva o que trabajan en contextos ruidosos, con el objetivo de activar una alternativa visual o háptica.

Subtítulos y su visibilidad.

Girar pantalla automáticamente.

Entrada de teclado.

Entrada de elemento hardware.

Documentos de ayuda.

Sistemas de ayuda como la lengua de signos.

Formas alternativas como por ejemplo los ficheros sonoros o documentos en braille.

Sistema Operativo:

Magnificador para aumentar las imágenes.

Contraste y colores

Lector de pantalla: salida de síntesis de voz.

Lector de texto: deben ofrecer una salida de la información que aparece en forma textual mediante síntesis de voz.

Reconocimiento del habla.

Avisos visuales, sonoros y hápticos para adaptarse a todos los usuarios y a las características del ambiente.

## REFERENCIAS

Cea, M.A. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Chadwick, J. (1989) *Evaluación formativa*. Editorial Paidós.

Gómez, J., y Ramón, J. (2004). *Las TIC en la educación*. Recuperado de <http://boj.pntic.mec.es/jgomez46/ticedu.htm> [Consulta: 02-09-2020]

Marquès, P. (1999) *Los espacios web multimedia: tipología, funciones, criterios de calidad*. Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5119/208062.pdf?sequence=1>

Marquès, P. (2002). Evaluación y selección de software educativo. Recuperado de <http://dewey.uab.es/pmarques> [Consulta: 15-08-2020]

Marquès, P. (2011). *Los recursos didácticos: concepto, taxonomías, funciones, evaluación y uso contextualizado*. Recuperado de <https://dl.dropboxusercontent.com/u/20875810/> [Consulta: 10-08-2020]

Benlloch, C. (2006). Criterios de calidad de las aplicaciones multimedia educativas. Departamento de MIDE: Universitat de València, València. Recuperado de <http://www.uv.es/bellohc/pwedu5.htm> [Consulta: 03-09-2020]

Mejia, J. C. (2020). *Digital 2020 Global Digital Overview*. Recuperado de <https://tinyurl.com/y75cbwb2> [Consulta: 09-09-2020]



## CAPÍTULO 40

### FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ALUMNOS DE LA ESO A TRAVÉS DEL ÁREA DE MÚSICA

PALOMA MORA GOTERRIS\*, JOSÉ MARÍA PEÑALVER VILAR\*\*, Y  
RAFAEL MARTÍ DE VICIANA DE BORRIANA\*\*

*\* Centro Municipal de las Artes Rafel Martí de Viciano de Borriana;*

*\*\*Universidad Jaume I de Castellón*

#### INTRODUCCIÓN

La consciencia corporal es la sensación de percibir acerca de la posición y el estado de nuestro cuerpo que todos los seres humanos tenemos desde nuestros primeros días de vida (Bueno, 2013). Ser conscientes de nuestro cuerpo supone poseer un elemento racional de la personalidad humana que controla y reprime los impulsos del inconsciente, cuya finalidad es desarrollar nuestra capacidad de adaptación al mundo exterior y ser conscientes de lo que sentimos, pensamos y queremos para poder obrar con conocimiento de lo que hacemos. Controlar este elemento racional supone disponer de una herramienta indispensable para la persona que le aporta la capacidad de reaccionar en situaciones adversas. Por citar un ejemplo, disponer del control de los impulsos del inconsciente nos puede ayudar a disminuir los efectos de la ansiedad y el miedo, logrando un estado psíquico más óptimo para centrarnos en el aprendizaje y disfrutarlo.

Nada más nacer comenzamos a movernos y poco a poco el cerebro va madurando y organizando todos nuestros movimientos y sistemas hasta que nuestra posición de pie es controlada y balanceada (Bueno, 2013). Cuando somos pequeños somos capaces de percibir en mayor modo todos los estímulos y las reacciones que nos envía nuestro cuerpo de manera natural, es decir, sentimos mucho más o somos más sensibles a estos sentimientos. Reaccionamos con mayor rapidez a las sensaciones de dolor, de calor y frío, de hambre, de sed, de falta de oxígeno y, en general, a cualquier situación anormal que podamos estar experimentando. Cuando somos bebés y todavía no disponemos de capacidad para hablar reaccionamos a todas estas sensaciones por medio del llanto y cuando nos hacemos un poco más mayores y aprendemos a comunicarnos por medio del habla lo expresamos por medio de palabras (Cruces, 2009). Pero, ¿qué es lo que nos pasa cuando nos hacemos adultos?, ¿por qué desviamos nuestra atención a lo que el cuerpo nos transmite de forma natural? Es como si desaprendiéramos a saber escuchar a nuestro cuerpo por culpa del estrés y de estar pendientes de otras cosas que a priori nos parecen más

importantes, dejando de lado nuestro bienestar y nuestra mayor fuente de fuerzas y concentración, nuestro cuerpo.

El objetivo de tomar consciencia del cuerpo será que los alumnos aprendan y experimenten con determinadas técnicas que puestas en práctica a través de la música les ayudarán a desarrollar la capacidad de “escucharse”, la cual les será una herramienta muy útil en multitud de situaciones cotidianas y les permitirá obtener mejores rendimientos en sus estudios.

Si el principio de la educación es el desarrollo integral de la persona (1), y según Piaget:

El objetivo principal de la educación es formar hombres capaces de hacer cosas nuevas que no repitan simplemente lo que otras generaciones han hecho: hombres que sean creativos, que tengan inventiva y que sean descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes capaces de ejercer la crítica, que puedan comprobar por sí mismas lo que se les presenta y no aceptarlo simplemente sin más (León, 2006, p.5).

Pretendemos demostrar que nuestra propuesta didáctica puede ofrecer al alumnado de enseñanza secundaria una educación y una formación básicas en conciencia corporal a través del área de música. Para intentar alcanzar nuestro objetivo, realizamos una investigación que nos permita conocer si, a partir del área de música y por medio de contenidos propios de la misma, se pueden trabajar también otros contenidos interdisciplinares. De este modo favorecemos la actitud, el interés y la motivación de los alumnos de este nivel educativo por la asignatura de música y contribuimos al mismo tiempo a su desarrollo integral. Esta propuesta, que surge de una necesidad formativa, puesto que con frecuencia observamos la poca atención que se concede a la actitud y al conocimiento corporal, aspectos que consideramos fundamentales para conseguir una educación integral de los alumnos, también permite ofrecer a los alumnos de la ESO la oportunidad de aprender y experimentar con técnicas específicas.

Para demostrar que el empleo de esta programación alternativa favorece la motivación por la asignatura de música se han elegido ocho grupos de alumnos, cuatro de 2º curso de la ESO y otros cuatro de 3º, de dos centros de régimen general, y se les ha realizado los cuestionarios seleccionados tras el análisis de los posibles instrumentos de evaluación para conocer su motivación inicial hacia la asignatura. Tras esta valoración preliminar se ha puesto en práctica nuestra propuesta basada en la educación y la formación corporal a través de la música con la mitad de estos grupos, a los que hemos llamado grupos experimentales, con el objetivo de poder medir al finalizar nuestra intervención si se ha experimentado una mejora significativa en la motivación de dichos grupos con relación a los alumnos de los grupos de control, los cuales no han recibido ninguna intervención específica.



La intervención realizada en los grupos experimentales contiene contenidos interdisciplinares, y tiene una duración de 12 sesiones. En cada una de estas sesiones se trabajan contenidos propios de la asignatura de música, de la asignatura de educación física y de la asignatura de ciencias naturales. La intervención tiene especificados sus propios instrumentos de evaluación, dirigidos a poder adaptar y modificar durante cualquier momento de la investigación los contenidos y la metodología, para facilitar la asimilación de los mismos por parte de los alumnos.

Tras realizar una búsqueda y un estudio para analizar y comparar los diferentes instrumentos validados de medición de la motivación, con la finalidad de encontrar el o los modelos que más se pudieran adaptar a nuestra intervención, el índice EMPA (Grupo de Investigación en Acción) y el cuestionario AM-1 (Alonso-Tapia) son los dos cuestionarios elegidos para esta finalidad durante nuestra intervención. La decisión de aplicar un segundo cuestionario, surgió de la búsqueda de una mayor seguridad a la hora de analizar los resultados obtenidos, así como que nos sirva de ayuda en el caso de que los resultados obtenidos no se encuentren dentro de unos patrones lógicos.

Tras la puesta en práctica de esta propuesta didáctica de un modo innovador e interactivo, se pretende que los alumnos participantes lleguen a incorporar las herramientas y las capacidades desarrolladas a través del mismo a su día a día de un modo natural, tanto en situaciones puramente académicas como en situaciones cotidianas, con el fin de ayudarles a formarse íntegramente como personas sanas.

También se pretende que sean conscientes de la importancia de disponer de estas herramientas para poder prevenir lesiones y enfermedades derivadas de una mala higiene postural a la hora de realizar diferentes actividades que realizan cada día, y de la importancia de tomar buenos hábitos.

Por último, también se pretende ofrecer a los alumnos una aplicación de la música totalmente distinta a las que conocen, promoviendo su motivación hacia la asignatura y ayudándoles al mismo tiempo a repasar contenidos propios de la asignatura de música y contenidos propios otras asignaturas.

## **MARCO TEÓRICO**

Con frecuencia se constata la poca importancia que se concede a la actitud y el conocimiento corporal ante situaciones de estrés y de ansiedad, donde los elementos de bloqueo y crispación suelen aparecer como constantes en algunos estudiantes, llegando en muchas ocasiones a mermar sus posibilidades, y su capacidad de aprendizaje. “Cuando llegan las fechas de los exámenes, para algunos alumnos comienza un calvario, del que en ocasiones es difícil salir. Aparecen sentimientos de inseguridad, angustia, miedo, bloqueos, etc.” (Rodríguez, Sin Fecha, p.2).

De esta forma, el trabajo de consciencia corporal se convierte en una aportación fundamental en la formación de toda persona. Será imprescindible un conocimiento mínimo de la anatomía como de las diferentes técnicas posturales y de trabajo corporal que, con el fin de que perduren en el alumno, desarrollaremos a través de la experiencia práctica, tanto en el contexto individual como en el grupal.

En este sentido, la poca experiencia acumulada por los alumnos durante la aplicación del currículo general de las enseñanzas obligatorias, tanto en primaria como en secundaria, en lo que se refiere a estos contenidos que la legislación específica únicamente para la asignatura de educación física, evidencia no solo la falta de intervención en el trabajo de consciencia corporal, sino la extraordinaria necesidad que sigue existiendo dentro del currículum vivencial del propio alumnado, y deja abierto todo un abanico de posibilidades y de posibles aplicaciones.

La necesaria capacidad de auto-observación, que puede ser utilizada como estrategia de evaluación o como estrategia de tratamiento (motivación y componente activo del tratamiento) (Benguría et al., 2010, p.34), se convierte así en una experiencia educativa gratificante que aporta un epílogo bastante significativo en los jóvenes que terminan esta etapa de educación obligatoria. También abre un interesante camino, tanto para todos aquellos que posteriormente quieran orientar su actividad a la realización de posteriores estudios superiores, como para quienes decidan acceder directamente a la vida profesional o a cualquier otro tipo de estudios, puesto que como personas que son, estas vivencias les serán útiles en cualquier situación.

Podemos enumerar una serie de fundamentos principales de la consciencia corporal, del descubrimiento y la toma de consciencia de sí (Tabla 1), necesarios para llegar a tener un desarrollo óptimo de la consciencia del propio cuerpo. Para favorecer este desarrollo necesitaremos además, tener en cuenta una serie de aspectos (Tabla 2) indispensables para que este desarrollo se pueda efectuar.

Aunque podemos encontrar estos mismos fundamentos y aspectos principales de la toma de consciencia corporal en multitud de libros, artículos, páginas web y blogs, para la elaboración de nuestras tablas nos hemos basado en Espinosa (2009):

*Tabla 1. Fundamentos de la consciencia corporal*

1.	Toma de consciencia de la respiración.
2.	Identificación y autonomía de todos los movimientos.
3.	Control de la motricidad fina de las manos y los dedos.
4.	Lateralidad de los movimientos.
5.	Expresión, creatividad e improvisación.
6.	Desarrollo expresivo de los sentidos y las sensaciones.
7.	Conocimiento global y segmentario del propio cuerpo.
8.	Elementos principales de cada una de las partes del cuerpo en sí mismos y en los otros individuos.
9.	Movilidad-inmovilidad.
10.	Cambios posturales. (Tumbado, de pie, de rodillas, sentado...) Como afectan estos a la percepción del cuerpo y a la interpretación.
11.	Desplazamientos, saltos, giros. (De unas posturas a otras.) Como afecta el movimiento durante la interpretación.
12.	Agilidad y coordinación global.
13.	Noción y movilización del eje corporal.
14.	Equilibrio estático y dinámico.
15.	Coordinación óculo manual.

Fuente: Espinosa (2009)

*Tabla 2. Aspectos principales de la toma de consciencia corporal*

1.	Tomar consciencia del cuerpo como elemento expresivo y vivenciado.
2.	Conocer, desarrollar y experimentar los elementos de la expresión: espacio, tiempo y movimiento y todas sus combinaciones.
3.	Conocer, desarrollar y favorecer la comunicación intra-personal, interpersonal, intra-grupal e intergrupal.
4.	Trabajo en grupo.
5.	Vivenciar situaciones que favorezcan el auto-conocimiento, la percepción, sensibilización, desinhibición, un clima de libertad y creatividad.

Fuente: Espinosa (2009)

En ocasiones, podemos experimentar por medio del trabajo en parejas o en grupo sensaciones o movimientos en músculos, huesos o articulaciones, que no podemos descubrir en nuestro propio cuerpo, y para entender la manera de funcionar de este, es fundamental la experimentación con el mismo, reforzada con explicaciones más teóricas.

“Herbart estipulaba que, si unas experiencias siguen a otras, hay que seguir los pasos que permitan asociar, conectar y crear nuevos conocimientos.” (Martínez, 2004, p.1) Es por ello que planteamos para nuestra investigación un método de enseñanza-aprendizaje teórico-práctico, abierto en todo momento a cambios, puesto que como el propio Martínez (2004) dice:

“La experiencia nos demuestra que ningún método conocido tiene éxito con todos los alumnos ni todos los objetivos. Nuestra tarea consistirá pues, en aportar un

medio ambiente de enseñanza en el que poder educar a los alumnos con una variedad de modos que faciliten su desarrollo” (p.2).

Para conseguir este fin es imprescindible dejar de ser pudorosos, y estar relajados y abiertos a experimentar cuando se trabaje por parejas o en grupo, si sentimos vergüenza o estamos pendientes de que dirán los demás, o de que si hago esto o aquello me verán o me dejarán de ver, no mostraremos nuestro cuerpo con naturalidad ni podremos percibir con naturalidad el de los demás. Simplemente tenemos que tener claro de que siempre no estaremos de humor para realizar este tipo de trabajo corporal, y de que en estas ocasiones puede ser más provechoso aceptar este hecho y comunicar a los demás que no deseamos o que no estamos preparados para esa práctica, mientras permanecemos como simples observadores viendo como experimentan los demás.

De manera general se puede decir que con un adecuado desarrollo de todos los elementos de la consciencia corporal no sólo se logrará un buen control del cuerpo, sino que también se brindará la oportunidad de desarrollar diversos aspectos en el ser humano, tales como las emociones, el aprendizaje, auto-conocimiento, auto-control, etc.

Todos los elementos desarrollados de forma progresiva y sana, bajo un estado de completo bienestar físico, mental y también social (OMS, 1948), conseguirán crear personas saludables y con éxito tanto interna como externamente.

Declaración de los derechos del Hombre, Declaración de los derechos del niño, Constitución Española de 1978, LOGSE de 1990, LOE de 2006 y LOMCE de 2013.

Necesitamos que estos individuos dispongan de cierta capacidad de consciencia corporal puesto que esta supone el medio fundamental para cambiar y modificar las respuestas emocionales y motoras que nuestro cuerpo nos transmite. Esto es debido a anomalías o cambios en nuestra vida cotidiana que nos aportan la capacidad de elegir y actuar en base a ellos.

## **MÉTODO**

Será nuestro objetivo fundamental demostrar que el empleo de esta programación alternativa favorece la motivación por la asignatura de música, para ello se han elegido ocho grupos de alumnos, cuatro de 2º curso de la ESO y otros cuatro de 3º, de dos centros de régimen general.

Después del estudio y el análisis previo de los posibles instrumentos de evaluación se les ha realizado los dos cuestionarios seleccionados, el Cuestionario Índice EMPA (Quevedo-Blasco, Quevedo, y Téllez-Trani, 2016) y el Cuestionario de Automensajes Motivacionales AM-1 (Alonso, 1995), para conocer su motivación inicial hacia la asignatura. Tras esta valoración preliminar se ha puesto en práctica nuestra propuesta basada en la educación y la formación corporal a través de la

música con la mitad de estos grupos, a los que hemos llamado grupos de intervención, con el objetivo de poder medir al finalizar nuestra intervención si se ha experimentado una mejora significativa en la motivación de dichos grupos con relación a los alumnos de los grupos de control, los cuales no han recibido ninguna intervención específica.

La actuación realizada en los grupos de intervención contiene contenidos interdisciplinares, y tiene una duración de 14 sesiones. En cada una de estas sesiones se trabajan contenidos propios de la asignatura de música, de la asignatura de educación física y de la asignatura de ciencias naturales. La intervención tiene especificados sus propios instrumentos de evaluación, dirigidos a poder adaptar y modificar durante cualquier momento de la investigación los contenidos y la metodología, para facilitar la asimilación de los mismos por parte de los alumnos.

## **RESULTADOS**

Podríamos comenzar exponiendo que los resultados obtenidos tras la corrección de los dos cuestionarios escogidos como instrumentos de medición de nuestro estudio ha demostrado, tal y como esperábamos, que tras la puesta en práctica de nuestra propuesta didáctica hemos alcanzado nuestro propósito principal.

De la corrección con baremos del Cuestionario Índice EMPA, cuyos baremos de interpretación para cada tipo de motivación están divididos en función del sexo y de la edad para proporcionar de esta forma comparaciones entre los grupos de iguales de forma fiable, podríamos afirmar en base a los resultados obtenidos que nuestra intervención ha conseguido realmente promover la motivación de los sujetos, puesto que únicamente han aumentado los índices de motivación grupal en aquellos grupos en los que hemos intervenido. En el resto de grupos con los que no hemos interactuado la motivación colectiva ha descendido, o como mucho se ha mantenido.

Según estos resultados, y teniendo en cuenta que la distancia entre el índice de satisfacción grupal (ISMG) más elevado, “máxima motivación”, y el más bajo, “máxima desmotivación”, es de 2 puntos, el aumento de 0'06 puntos que hemos logrado en los grupos de intervención supone una mejora del 3%. Esta mejora alcanza mayor valor todavía si tenemos en cuenta que el descenso de 0'1 puntos en la motivación de los grupos de control, supone una caída del 5%.

Para la interpretación de los resultados del cuestionario AM-1 empleamos el método de corrección sin baremos. Inicialmente se construyeron unos baremos para la corrección de este cuestionario, aunque finalmente su autor decidió no publicarlos. Se consideró que al estar su aplicación recomendada para intervenciones de corta duración la corrección sin baremos del cuestionario era ya suficiente para la correcta interpretación de los resultados.

De este modo, de los resultados obtenidos con el cuestionario AM-1 destacamos que, aunque los cuestionarios finales de ambos grupos muestran que en los dos casos existe una tendencia de mejora en la predisposición de los sujetos hacia la ejecución (Automensajes Negativos –AN), en los grupos de intervención esta mejora es más destacable que en los grupos de control. La interpretación de estos resultados según el propio autor del cuestionario, el Doctor Alonso-Tapia, depende de la naturaleza de la propuesta didáctica y del modo de evaluación. Lo ideal es que los alumnos estén más orientados al aprendizaje que a la ejecución. Sin embargo, si la propuesta didáctica ha estado muy presente por la insistencia en los resultados o por el planteamiento, frecuencia y uso de la evaluación, no resultaría extraño obtener resultados como los que hemos obtenido en nuestra investigación. Por lo que concebimos también como positivos los resultados obtenidos con este cuestionario, por considerar que las actividades realizadas han atraído la atención de los alumnos, y han promovido un cambio significativo en su motivación.

En referencia a las hipótesis que planteamos al inicio de nuestra investigación, la formulación de las cuáles partía del hecho de que los últimos cambios acontecidos en las leyes educativas del Estado Español, en los que continuamente se ha puesto entredicho la importancia de la música dentro del sistema educativo y su valor para la formación de los alumnos, han condicionado en general un descenso en la motivación de los alumnos de educación secundaria obligatoria por esta asignatura. Podríamos decir a modo de discusión final, que los resultados hallados en la investigación concuerdan con nuestras hipótesis, y demuestran que los contenidos y las propuestas multidisciplinares resultan más motivadoras para los alumnos de educación secundaria obligatoria.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Exponer al final del trabajo las conclusiones más significativas de todo el proceso de investigación nos ha supuesto ser muy precisos y concretos en su elección, intentando que su propia especificidad resuma, en líneas generales, toda la trama conceptual y valorativa tanto de la propuesta didáctica y particularidades de nuestro estudio como de la medición de la motivación. Todo esto ha supuesto un esfuerzo discriminativo para que la exposición de nuestras últimas conclusiones fuese lo más representativa y significativa.

Conclusiones a las que se ha llegado teniendo presente nuestro enfoque de trabajo son:

La enseñanza de la música en los centros de educación secundaria obligatoria tal y como se presenta planteada en el sistema educativo actual, merma en parte su gran potencial educativo. La música planteada desde un punto de vista dinámico y abierto se convierte en una buena fuente de aportes, entre los que cabe destacar el trabajo de

la psicomotricidad, la creatividad, la memoria, la afectividad, la sensibilidad, la fluidez de ideas o las habilidades sociales. Sin embargo, el planteamiento pasivo y cerrado que presenta la ley, junto con los constantes cambios en el currículo con respecto a las horas y los niveles en los que impartir la asignatura, merman cada vez más su valor y la presentan de cara al alumnado como una asignatura de relleno, que únicamente supone una pérdida de tiempo porque no les aporta nada en su formación ni a nivel académico ni como personas adultas.

Queda demostrado con nuestra investigación que la implantación de contenidos multidisciplinares más abiertos y modelables según las necesidades de cada grupo resulta más atractiva y motivadora para los alumnos, y puede contribuir tanto a su formación académica, como a su formación integral como personas.

A raíz de nuestros logros consideramos que cualquier tipo de propuesta multidisciplinar a través de la asignatura de música puede resultar estimulante para los alumnos. Queda abierto de este modo todo un abanico de posibilidades que trabajar.

El papel de los profesores es fundamental a la hora de motivar a los alumnos, especialmente cuando los contenidos a trabajar presentan mayor dificultad o menor motivación.

Los alumnos valoran y aprecian en mayor medida al final de la intervención la importancia de la actitud y el conocimiento corporal ante situaciones de estrés y de ansiedad, donde los elementos de bloqueo y crispación suelen aparecer como constantes en algunos estudiantes, llegando en muchas ocasiones a mermar sus posibilidades, y su capacidad de aprendizaje.

Nuestra propuesta despierta el interés y la curiosidad de los alumnos, tanto por su contenido como por su puesta en práctica.

Estamos convencidos de que el proyecto podría ser viable y eficaz en otros niveles educativos y profesionales, aunque somos conscientes de todos los cambios y adaptaciones que requeriría para conseguirlo en los casos en que el nivel de los participantes, la motivación, la edad, la formación previa, las inquietudes, etc. fueran muy distintos a los planteados en el estudio actual. Estos cambios y adaptaciones podrían ir desde un simple replanteamiento de la intervención hasta la búsqueda incluso de objetivos diferentes, con la consecuente necesidad de renovar hasta los instrumentos de medición planteados.

En definitiva, estamos satisfechos con los resultados obtenidos y creemos que merece la pena luchar para revalorizar la enseñanza de la música en todos los niveles educativos, y promover una enseñanza más abierta y flexible de la misma.

## REFERENCIAS

- Alonso, J. (1995). *Orientación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Benguría et al. (2010). *Observación. Métodos de investigación en educación especial*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Bueno, L. (2013). ¿Qué es conciencia corporal? [Mensaje en un blog] Recuperado de [luisgerardoeducacionfisica.blogspot.com.es/2013/12/imagen-corporal.html](http://luisgerardoeducacionfisica.blogspot.com.es/2013/12/imagen-corporal.html) (08 de noviembre de 2016)
- Choi, A-N., Soo Lee, M., y Lee, J-S. (2010). Group music intervention reduces aggression and improves self-esteem in children with highly aggressive behaviour: a pilot controlled trial. *ECAM: European Society of Aerostate Medicine*, 7(2).
- Constitución de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (1999). Aprobada en la *Conferencia Internacional de Salud de 1946, y que entró en vigor el 7 de abril de 1948. Glosario de Promoción de la salud*. Traducción del Ministerio de Sanidad. Madrid.
- Cruces, M.C. (2009). *Implicaciones de la expresión musical para el desarrollo de la creatividad en educación infantil* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga., Málaga, España.
- Espinosa (2009). Conciencia corporal. [Mensaje en un blog]. Recuperado de, de [pedagogia.blogspot.es/1240254900/](http://pedagogia.blogspot.es/1240254900/) (04 de enero de 2017)
- León, C. (2006). *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico*. Perú: Fimart S.A.C.
- Leung B.W. y McPherson, G.E. (2010). Students' motivation in studying music: The Hong Kong context. *Research Studies in Music Education SAGE Publications*, 32(2), 143-161.
- Lowe, G. (2011). Class music learning activities: Do students find them important, interesting and useful? *International Journal of Music Education SAGE Publications*, 33(2), 247-257.
- Martínez, N. (2004). *Los Modelos de enseñanza y la práctica de aula*. Murcia: Universidad de Murcia.
- McPherson, G.E. y O'Neill, S.A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education SAGE Publications*, 32(2).
- Mora, P. (2017). *Educación y formación corporal para alumnos de secundaria a través del área de música* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I de Castellón, Castellón, España.
- Peñalver Vilar, J. M. (2010). El Valor humano de la improvisación musical y su influencia en el desarrollo de los temas transversales en la Educación Obligatoria Española. *El Artista: Revista de Investigaciones en Música y Artes Plásticas*, 7.
- Quevedo-Blasco, R.; Quevedo-Blasco, V.J. y Téllez-Trani, M. (2016). Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA). *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* 6(2), 83-105.
- Robb, S., y Carpenter, J. (2009). A review of music-based intervention reporting in pediatrics. *Journal of Health Psychology SAGE Publications*, 14.
- Rodríguez, M.F. (Sin Fecha). Técnicas para el control de la ansiedad en los exámenes. Madrid: Universidad de Educación a Distancia. Recuperado de [https://qinnova.uned.es/archivos\\_publicos/qweb\\_paginas/3439/controlde la ansiedad.pdf](https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/3439/controlde la ansiedad.pdf) (04 de enero de 2017)
- Siankope, J. (2004). *Música e interculturalidad*. Madrid: Los libros de la catarata.



## CAPÍTULO 41

### PROGRAMA PARA FORMAR DOCENTES EN EL MANEJO DE TÍTERES COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

VICENTE CALVO FERNÁNDEZ Y NURIA ANAYA REIG  
*Universidad Rey Juan Carlos*

#### INTRODUCCIÓN

Tendemos a asociar el empleo de títeres con un tipo de teatro infantil de raigambre tradicional, particularmente en determinadas culturas, aunque de alcance global. Y así, el hecho de que pensemos en teatro de títeres induce a adscribir este fenómeno al ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil. Sin duda, el teatro de títeres ha suscitado enorme interés como subgénero dramático, siempre a la sombra de otros hermanos mayores en las taxonomías dramáticas, pero con suficiente entidad como para alentar, por ejemplo, colecciones exclusivas de literatura infantil (p.ej., en español, “Titirilibros”, de la Ed. Arbolé).

Otra línea de trabajo discurre en paralelo (aunque a menudo subordinada a la de la utilización de títeres en el teatro): el fenómeno del títere como producto artesanal y, en consecuencia, como obra artística.

En España, una de las principales, si no la más importante, referencia en torno al universo del títere es el festival Titirimundi, que se suele celebrar en Segovia cada primavera. Acerca de este encuentro anual se han abierto a menudo líneas de trabajo desde la institución universitaria, que ha suscitado incluso alguna propuesta académica, como la tesis doctoral de Cebrián Velasco (2016), presentada en la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.

Sin embargo, el títere ha servido además a fines ajenos al mundo de la literatura. Así, a nivel pedagógico el títere ofrece un potencial indiscutible, pues sirve para fomentar diferentes aprendizajes de contenidos y habilidades. Específicamente, se ha señalado, por ejemplo, el “desarrollo de conocimientos lingüísticos y discursivos más complejos” (Szulkin y Amado, 2003, p.58). También permite el intercambio de formas, temas y técnicas, y su trabajo puede combinarse con facilidad con otras artes escénicas, además de que siempre late el respeto a la diversidad como tema transversal (Oltra, 2013c). El empleo de títeres con fines educativos con usos terapéuticos o de reeducación y en programas de educación ordinaria (reglados y no reglados, dentro y fuera del currículum escolar), ha sido también objeto de estudio (Oltra, 2013a y 2013b; Mesas, 2015).

Uno de los más importantes trabajos sobre el valor educativo de títeres fue llevado a cabo por Forsberg (2012) en una escuela de Suecia. Esta investigadora abordó el interés del títere desde la teoría socio-histórica y en su interés como herramienta para mejorar las habilidades relacionales en general y comunicativas en particular de un grupo de niños y niñas de entre 3 y 5 años.

Del mismo modo ha sido probada la utilidad de los títeres en procesos de alfabetización inicial. Por ejemplo, Milovanović (2008) lo aplicó en escuelas elementales de Serbia y Montenegro –y en escuelas de educación especial para personas sordas– para la enseñanza de la lectura en una lengua cuyo alfabeto es el cirílico, caracterizando cada muñeco como una grafía, de modo semejante a como Aurora Usero diseñó su método de enseñanza de la lectura y escritura Letrilandia, en el que a cada letra del abecedario español le corresponde la forma de un personaje con el que guarda relación. En el planteamiento de Milovanović también se tienen en cuenta los hitos del desarrollo según teorías constructivistas, pero el fundamento del uso de títeres radica en que, cuando emerge el lenguaje, como máxima expresión de la función simbólica, no se eliminan los elementos icónicos, sino que se especializan para diferentes funciones, de modo que sirven como complemento.

Otra investigación que profundizó en el valor del títere, en este caso para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, fue realizada por Nechifor (2019), quien registró las interacciones en una clase elemental con niños de 6-7 años en Brasov, Rumanía. El títere permite tratar las situaciones de interactividad con humor, lo cual libera las inhibiciones de los niños más tímidos a la hora de afrontar la pronunciación de una lengua extraña (Krofl, 2012).

Proyectos semejantes han sido propuestos o ensayados en España para aprovechar el potencial didáctico de este elemento en las aulas: el títere como recurso interdisciplinar (Valle y Álvarez, 2019) o la utilización de títeres para la educación artística (Marqués, 2013).

En otros lugares, como Uruguay, existe un Programa de Maestros Comunitarios (PMC), desde 2005, para las escuelas primarias más vulnerables que se articula con profesores seleccionados en una convocatoria especial ajenos a la plantilla de una escuela, que pretende restituir el deseo de aprender y mejorar el aprendizaje de alumnos de bajo rendimiento (Ramos, s.f.) y que ha incorporado el uso del títere en la práctica docente como elemento motivador, permitiendo que sea utilizado por el niño como instrumento para contar sus historias o como mediador entre el maestro y los niños (Pérez, Martínez Barbosa y Ditchekenian, 2014). Es interesante señalar que, en este programa, la confección de títeres es propia y supone no solo realizar manualidades, sino “trabajo corporal de roles y normas” (Reisin, 2016, p.7), y el programa se centra en trabajar especialmente la comunicación y el lenguaje.

Otros trabajos han mostrado cómo los títeres en el aula favorecen el aprendizaje de contenidos y la adquisición de competencias, como las habilidades comunicativas, a partir de la interacción y aprovechando las destrezas o carencias comunicativas de los propios estudiantes, es decir, teniendo en cuenta su nivel de partida. A este respecto, destacan de manera singular las experiencias de Szulkin y Amado (2003) en un ámbito rural del norte de Argentina con alumnado que presentaba, en muchos casos, dificultades de alfabetización. Por otro lado, el aprendizaje lingüístico y la atención a las necesidades educativas especiales relacionadas con discapacidades también han sido tratadas, sobre todo desde el resultado de las actuaciones educativas de profesionales que han optado por este recurso (Oltra, 2013b). También se ha encontrado que, en Primaria, el uso del títere por parte del profesor para conversar con los niños mejoraba sus razonamientos para resolver problemas en Ciencias y cómo este trabajo favoreció el que numerosos profesores empezaran a utilizar el títere por iniciativa propia (Naylor et al., 2007).

Por otra parte, en el ámbito psicológico infantil (desarrollo cognitivo, afectivo, adquisición del lenguaje, etc.), se han reportado abundantes resultados satisfactorios en investigaciones de tipo empírico que han usado como elementos mediadores muñecos o títeres. Recuérdese, a este respecto, por citar dos clásicos muy conocidos en el ámbito de la psicolingüística, el experimento del Zav de MacNamara (1982) o el de Crain y Nakayama (1987), en el que un grupo de niños debían formular preguntas a una figurita parlante.

Y aunque todos estos usos exitosos del títere puedan sorprender, es innecesario recordar la atracción que despiertan en los niños, del mismo modo que esa fascinación puede comprenderse acudiendo a fundamentos de naturaleza psicológica.

### **Fundamentación psicológica del uso de títeres**

La Psicología del Desarrollo ha señalado que a lo largo de la infancia, desde los cuatro años, los niños dedican mucho tiempo a hablar de personajes imaginarios y muestran por ellos verdadero interés. “No es raro que el niño nos pregunte todo tipo de detalles acerca de las brujas o de los fantasmas para añadir a continuación: pero no existen. En realidad, lo que existe y lo que no existe no aparece en los niños con caracteres tan nítidos como aparece en los adultos” (Delval, 1995, p.362), la “distinción entre la realidad y la fantasía, entre el mundo que existe y lo que se imagina, no aparece tan clara en los niños, e incluso esas dos esferas de la realidad se confunden en ellos” (Delval, 1995, p. 364). Es esta indeterminación, que afecta no solo a lo cognitivo, sino también a lo afectivo, la que ayuda a entender que el niño se comporte con un muñeco como si fuera real o humano, aunque sepa que es un objeto. Así ha sido visto incluso a partir de presupuestos teóricos diferentes. Por ejemplo, desde el punto de vista de la teoría histórico-social de Vygotsky, para quien el juego

es el mundo ilusorio del que se sirve el niño para satisfacer deseos irrealizables, el títere queda “a medio camino entre la realidad y la fantasía” (Szulkin y Amado, 2003, p.47) y resulta, por ello, muy relevante: si el niño manipula un títere de un león, sabe que no es un león, pero se comporta y reacciona como si estuviera ante un león real.

Es precisamente este rasgo de la psicología infantil lo que hace de los títeres – igual que de los dibujos animados– instrumentos magníficos con los que introducir en el aula el conocimiento de manera agradable por medio de diversos tipos de interacciones. De hecho, la animación audiovisual quizá ha sido desde su origen la herramienta más utilizada en la programación educativa en la televisión (y hoy en día en el universo multimedia). Pero el recurso a una animación pretecnológica, como el títere, cuenta con la ventaja añadida de que permite una interacción directa e inmediata. Tal vez por ello se haya buscado que el propio títere hiciera las veces de dibujo animado en programaciones audiovisuales (piénsese, por ejemplo, en *The Muppets* –que en España fueron algunos de los protagonistas de *Barrio Sésamo*– o, posteriormente y basados en una idea similar, en *Los Lunnis*).

De esta manera, allí donde el docente ya no es capaz de motivar, el títere puede surtir un sorprendente efecto transformador, dado el potencial que posee un muñeco como elemento de representación al que se dota de movimiento y palabra, y con el que se puede interaccionar. Según se ha apuntado, en las primeras etapas del desarrollo humano, el muñeco es un instrumento simbólico capaz de conectar especialmente bien con la psicología infantil.

Así pues, este trabajo propone un plan formativo para ser impartido en las aulas universitarias para que los futuros docentes aprendan a utilizar los títeres como estrategia didáctica. Pero primero se nos va a permitir ahora una pequeña digresión acerca del concepto de estrategia, antes de exponer el diseño del plan.

### **Estrategia: conceptualización, aprendizaje y enseñanza**

Una estrategia es la aplicación consciente, planificada y controlada de una secuencia de técnicas o procedimientos para conseguir algún fin previamente establecido, lo que requiere establecer unos objetivos, seleccionar una secuencia de acciones, realizarlas y evaluarlas. Esto supone comprender qué se está haciendo y por qué, e incluye seleccionar adecuadamente los recursos y capacidades necesarios (Pozo Municio, 1996). Por tanto, actuar de manera estratégica precisa tener técnicas, recursos y destrezas entre los que poder elegir, y ser capaz de cierto grado de reflexión o metacognición que permita la elección según lo que se persiga. También es necesario poseer conocimientos temáticos o conceptuales específicos sobre la materia en cuestión y contar con estrategias de apoyo –tales como ayudas de tipo ambiental o motivacional– que favorezcan la ejecución, además de poner en marcha procesos básicos psicológicos o motores.

De este modo, el aprendizaje de una estrategia implica pasar por diferentes fases, que, si bien probablemente pueden solaparse, van desde la incapacidad absoluta hasta su completo dominio (Pozo, 1996):

1ª Fase de novato: no se es capaz de realizar, solo ni con ayuda de un experto, procedimiento/s o técnica/s.

2ª Fase de dominio técnico: se es capaz de realizar la/s técnica/s sólo con las instrucciones y las guías oportunas.

3ª Fase de dominio estratégico: paulatinamente se va siendo capaz de ir tomando decisiones y de ejecutar tareas diversas sin el apoyo de un experto.

4ª Fase de dominio experto: gracias a la práctica repetida, el análisis de cada situación, la planificación y la realización de las técnicas, la ejecución se vuelve ágil y automática en muchos casos, aunque, siempre que es preciso, se recupera su control consciente.

En consecuencia, para enseñar una estrategia no basta con enseñar unas técnicas, sino que hay que ir cediendo el control al aprendiz y pasar, paulatinamente, a situaciones de aprendizaje cada vez más abiertas, lo que incluye también dejarle tomar decisiones en lo que se refiere a objetivos, acciones y evaluación (Pozo Municio, 1996). Además, ha sido destacado el papel de los expertos como fuente de recomendaciones y consejos para la práctica, el uso del modelado, del entrenamiento y el planteamiento de preguntas que guíen a los estudiantes, así como realizar actividades cooperativas e invitar a una reflexión posterior a la práctica para ver cómo ha sido la propia ejecución e incluso compararla con la de otros (Salcedo Iglesias, 2012).

## **Programa formativo**

### **Objetivos**

El objetivo principal del programa es promover el uso del títere como estrategia educativa para favorecer el desarrollo de habilidades lingüísticas y el aprendizaje de los alumnos en la Educación Infantil o Primaria. No se trata de formar titiriteros, sino de formar al docente en el conocimiento y el uso del títere para que pueda utilizarlo en el aula, de manera adecuada y cuando lo considere oportuno, según las necesidades de los estudiantes, para motivar, para enseñar o para reforzar determinados contenidos y no solo como un mero complemento con el que se pretende entretener. Además, se pretende que los universitarios mejoren su competencia comunicativa y literaria.

## MÉTODO

### Destinatarios

El plan se dirige a estudiantes de los Grados en Educación Infantil o Primaria de cualquier plan de estudios universitario.

### Materiales

Breve cuestionario sobre títeres.

Rúbrica para valorar la calidad y adecuación de la elaboración de títeres.

Parrilla de observación del manejo de títeres.

Biblioteca universitaria con una sección amplia de literatura infantil y juvenil.

### Desarrollo

Atendiendo a lo que supone actuar de manera estratégica y aprender una estrategia (Pozo, 1996), el programa que planteamos se desarrollará (ver tabla 1) en cuatro grandes fases (1) fase inicial, (2) fase de dominio técnico (3) fase de dominio estratégico y (4) fase de dominio experto. Sus objetivos, contenidos y evaluación han sido planteados para estudiantes de grados en educación teniendo en cuenta los trabajos de Romera Castillo (1979), Angoloti (1990), Antequera y Cáceres (1995); Szulkin y Amado (2003) y Salcedo Iglesias (2012).

Por otra parte, el plan está diseñado para ser impartido preferiblemente como parte de la formación práctica dentro las materias de Didáctica de la Lengua y de la Literatura que cursen los estudiantes de los Grados de Educación Infantil o Primaria.

*Tabla 1. Estructura y contenidos del programa*

Bloque	Sesiones		
	Título	Objetivo/s	Evaluación/ Contenidos
I: Fase inicial	Presentación del programa	Evaluar los conocimientos previos sobre títeres.	Pre-evaluación de conocimientos y manejo.
		Proporcionar <i>estrategias de apoyo</i> generando motivación e interés hacia el programa.	Programa general y valor del títere como recurso docente.
	Introducción a los títeres	Aproximar conceptualmente a los estudiantes a los títeres	Concepto de títere. Breve historia del títere.
II: Fase de dominio técnico	Títeres para el aula	Conocer diferentes tipos de títeres y sus posibilidades didácticas.	Principales tipos de títeres y trabajo en el aula.
	Historias para títeres	Aprender a caracterizar diferentes títeres de manera física, psicológica y contextual para poder introducirlos y utilizarlos en el aula.	Aproximación a la narrativa. Escritura de narraciones/relatos sobre cada títere/personaje: modelado y trabajo en grupo e individual.

Tabla 1. Estructura y contenidos del programa (continuación)

Bloque	Sesiones		
	Título	Objetivo/s	Evaluación/ Contenidos
II: Fase de dominio técnico	Construcción de títeres para el aula	Aprender a elaborar títeres de distintos tipos para niños de Educación Infantil o Primaria	Materiales y pautas para la construcción de títeres adecuados para el aula: recortables, de dedo y de guante, de varilla y de sombra. Aprender a enseñar a construirlos. Modelado y trabajo en grupo e individual.
	La mirada en los expertos	Aprender de la experiencia de los expertos y poder consultar dudas	Seminarios, conferencias, talleres... con titiriteros, escritores, artistas y maestros que han usado los títeres en clase.
	Manipulación del títere	Prepararse para la interpretación.	Ejercicio: nos quitamos la vergüenza. Modelado y práctica.
	Manejo de títeres 1– trabajo de grupo	Aprender a hablar a través del títere y con el títere.	Uso de la voz, la mirada y posición del cuerpo con diferentes tipos de títeres.
	Manejo de títeres 2– trabajo de grupo	Aprender a manipular diferentes títeres.	Ejercicio de interpretación con el títere. Modelado y práctica.
	Manejo de títeres 3– trabajo de grupo	Aprender a manipular diferentes títeres.	Ejercicio de manejo de brazos y cuerpo del títere. Modelado y práctica.
III: Fase de dominio estratégico	Tomar decisiones 1	Usar un títere de guante para repasar contenidos en clase.	Ejercicio grupal: ¿para qué contenidos?, ¿qué tipo de títere conviene ¿cómo lo vamos a usar?
	Tomar decisiones 2	Aprender a trabajar la escucha y el respeto de turnos y la solución de problemas con el uso de títeres.	Ejercicio grupal: uso de un títere de guante para repasar qué son los sustantivos
	Tomar decisiones 3	Aprender a responder preguntas/situaciones incómodas con el títere	Ejercicio grupal: ¿Y si los niños no quieren el títere?
	Tomar decisiones 4	A partir de la elección de una obra LIJ, elaboración interpretación de un clásico con títeres	Ejercicio grupal: Elaboración de títeres. teatrillo y escenificación del cuento.

Tabla 1. Estructura y contenidos del programa (continuación)

Bloque	Sesiones		
	Título	Objetivo/s	Evaluación/ Contenidos
III: Fase de dominio estratégico	Tomar decisiones 5	Enseñar contenidos lingüísticos con títeres.	Ejercicio grupal: Plantear el modo de trabajar con los niños los siguientes contenidos con los títeres: -Las sílabas. -Las palabras. -Las frases.
	Manejo de títeres al hilo de las clases	Mejorar la manipulación de diferentes títeres.	Sesiones individuales de manejo de títeres en diferentes usos
	¿Utilizo un títere? ¿Cuál? 1	Crear un títere y su historia para ayudar a los niños de 1º EP a entender los distintos tipos de palabras	Problema: algunos alumnos no consiguen entender qué es un verbo, un nombre y un adjetivo.
	¿Utilizo un títere? ¿Cuál? 2	Crear un títere y su historia para ayudar a niños tímidos	Problema: María nunca interviene en clase.
	¿Utilizo un títere? ¿Cuál? 3	Crear un títere y su historia para ayudar a solucionar conflictos	Problema: Otra vez la misma pelea en el patio.
III: Fase de dominio experto	¿Utilizo un títere? ¿Cuál? 4	Crear un títere y su historia para ayudar a motivar a los alumnos	Problema: Qué difícil es que se interesen por este tema.
	Creación de un taller de títeres para niños	Aprender a enseñar a los elaborar y utilizar títeres a niños para que puedan interpretar una pequeña obra.	Planificación de un taller de títeres con niños de X años
	Mira cómo lo utilizo	Demostrar buen uso de diferente tipo de títeres	Demostración del manejo e interpretación con de diferentes títeres.
	Sesión última del programa	Evaluar conocimientos finales sobre títeres.	Post-evaluación de conocimientos y manejo.

### CONCLUSIONES

Hace algún tiempo se viene apuntando (Oltra, 2013) que “los títeres son una posible respuesta a muchas de las preguntas que nos hacemos sobre el futuro de la enseñanza, en cualquiera de los niveles” o al menos constituyen un posible camino para ayudar al aprendizaje, ¿por qué no favorecer su uso entre los principales responsables de la enseñanza? Otro estudio, cuantitativo y cualitativo, sobre el valor del títere desde la perspectiva del mediador, fue llevado a cabo en escuelas infantiles y de educación especial en Israel (Remer y Tzuriel, 2015). Los autores fueron capaces de medir y evaluar la utilidad para el docente de este recurso desde su punto de vista, es decir, cuánto más eficaz era la intervención educativa si se usaban títeres. El trabajo concluye, refiriéndose expresamente a los futuros docentes en formación: “it is important for early childhood teachers in training to learn this work method, so as to



know the technical skills of operating a puppet as well as the contexts into which a puppet could be integrated in teaching and in education” (p.364). Por otra parte, según hemos visto arriba, numerosos trabajos han mostrado la utilidad didáctica del títere.

Y, sin embargo, también se ha advertido sobre las carencias formativas de los docentes en este sentido (Oltra, 2013c). A este respecto, merece la pena rescatar las palabras de Cebrián Velasco en su tesis doctoral sobre el valor educativo de este recurso: “podemos pensar que esta mala utilización que algunos maestros hacen de los títeres se podría resolver con una buena formación, de la que carecemos, en este aspecto” (2016, p.292).

Ciertamente, igual que sucede con cualquier estrategia docente, hay siempre un riesgo de que su aplicación en el aula de un modo acrítico o improvisado le haga perder, si no toda, una gran parte de su eficacia: podemos “quemarlo” como recurso, por utilizar la expresión de Angoloti (1990, p.138).

En consecuencia, el programa que aquí se presenta, con todas las limitaciones espacio-temporales propias del aula universitaria, se antoja pertinente al ofrecer una propuesta formativa razonablemente completa y sólida para ser impartida en un tiempo moderado a futuros maestros que puede servir como punto de partida. De este modo, se intenta cubrir un vacío en la educación formal española, pues al abordar objetivos, contenidos y evaluación no se banaliza su uso (Szulkin y Amado, 2003) y se consigue que el títere llegue a ser un recurso educativo adecuado.

## REFERENCIAS

- Angoloti, C. (1990). *Cómics, títeres y teatro de sombras. Tres formas plásticas de contar historias*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Cebrián, B. (2016). *El Títere y su valor educativo. Análisis de su influencia en Titirimundi, Festival Internacional de Títeres de Segovia* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia, Departamento de Pedagogía. Segovia, España.
- Delval, J. (1995). *El desarrollo humano, 2ª ed.* Madrid, España: Siglo Veintiuno de España.
- Forsberg, M. (2012). The Puppet's Communicative Potential as a Mediating Tool in Preschool Education. *International Journal of Early Childhood*, 44, 171-184. doi: 10.1007/s13158-012-0060-3
- Krofl, L. (2012). The Role of the Puppet in Language Teaching. In L. Krofl (Ed.) *The power of the puppet*, (pp.46-62). Zagreb, Croacia: The UNIMA Puppets in Education, Development and Therapy Commission.
- Marqués, A. (2013). Los títeres como recurso en la Educación Artística. EARI. Educación Artística. *Revista de Investigación*, 4, 225-240.
- Mesas, E.C. (2015). El títere como herramienta de trabajo en arteterapia. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 10, 301-317. doi: 10.5209/rev\_ARTE.2015.v10.51698

Milovanović, A. (2008). Learning of literacy by puppets. In K. Kumpulainen & A. Toom (Eds.) *ETEN 18. The Proceedings of the 18th Annual Conference of the European Teacher Education Network*, (pp.43-46). Helsinki: ETEN & Department of Applied Sciences of Education, and CICERO Learning, University of Helsinki, Finlandia.

Naylor, S., Keogh, B., Downing, B., Maloney, J., & Simon, S. (2007). The Puppets Project: Using Puppets to Promote Engagement and Talk in Science. In R. Pintó & D. Couse (Eds.) *Contributions from Science Education Research*, 289-296. Springer.

Nechifor, A. (2019). *Perspectives on language classroom interaction. The teacher as a performer with young learners*. Conference paper available in: [https://www.researchgate.net/publication/335967305\\_Perspectives\\_on\\_language\\_classroom\\_interaction\\_The\\_teacher\\_as\\_a\\_performer\\_with\\_young\\_learners](https://www.researchgate.net/publication/335967305_Perspectives_on_language_classroom_interaction_The_teacher_as_a_performer_with_young_learners).

Oltra, M.A. (2013a). Los títeres: un recurso educativo. *Educación Social. Revista de Intervención Educativa*, 54, 164-179.

Oltra, M.A. (2013b). Cuando los muñecos curan: títeres, educación especial y terapia. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6(3), 164-175.

Oltra Albiach, M. A. (2013c). Los títeres: una herramienta para la escuela del siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*, 71(255), 277-292.

Pérez, B., Martínez Barbosa, G, y Ditchekenian, R. (2014). *El títere en el aula: guía para padres, educadores y niños*. Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay e Intendencia de Maldonado, Uruguay.

Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid, España: Alianza.

Ramos, R. (s.f.). *Programa Maestros Comunitarios: Características generales del Programa. ANEP*. Consejo de Educación Inicial y Primaria. Uruguay. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/evaluacion-pmc-2013.pdf> [última consulta: 24 de mayo de 2020].

Reisin, P.R. (2016). El trabajo de los Maestros Comunitarios de Uruguay en torno a la integración educativa. *Educación, Formación e Investigación*, 2(3), 114-124.

Remer, R. y Tzurriel, D. (2015). I Teach Better with the Puppet. Use of Puppet as a Mediating Tool in Kindergarten Education. *Evaluation. American Journal of Educational Research*, 3(3), 356-365. doi: 10.12691/education-3-3-15.

Salcedo Iglesias, F.E. (2012). Papel del profesor en la enseñanza a través de estrategias de aprendizaje. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(3), 17-28.

Szulkin, C., y Amado, B. (2003). *Entretelones. Una propuesta para el uso del teatro de títeres como herramienta socio-pedagógica en las escuelas rurales*, 2ª ed., Córdoba, Argentina: Comunicarte.

Valle, L., y Álvarez, E. (2019). El títere como recurso interdisciplinar. Educación ambiental, matemáticas y ciencias. In K. G. Ramírez Paredes (Coord.) *Recursos educativos para el aula del siglo XXI*, (pp.86-94). Eindhoven, Países Bajos: Adaya Press.

## CAPÍTULO 42

### ANÁLISIS DEL IMPACTO DEL PRÁCTICUM EN ESTUDIANTES DE MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA/AICLE DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

JOSÉ LUIS ESTRADA CHICHÓN\*, MONTSERRAT PERIS HERNÁNDEZ\*\*,  
JAVIER PERICACHO GÓMEZ\*\*\*, Y ROBERTO SÁNCHEZ CABRERO\*\*\*\*

*\*Univesidad de Cádiz, \*\*Fundación Xilema, \*\*\*Universidad Internacional de la Rioja,  
\*\*\*\*Universidad Alfonso X El Sabio*

#### INTRODUCCIÓN

El prácticum o prácticas curriculares como actividad formativa obligatoria para alumnos de educación superior –supervisadas, a su vez, por las propias universidades (Real Decreto 592/2014)– ha impulsado en los últimos años un sonado debate alrededor de su verdadero impacto (Gairín-Sallán, del Arco, y Flores, 2019; Melgarejo, Pantoja, y Latorre, 2014). Tal es la importancia del prácticum para los estudiantes de grados con un claro perfil profesionalizante que Raposo y Zabalza (2011, p.1) definen el término de la siguiente manera: “una situación de aprendizaje, una experiencia personal y profesional, al mismo tiempo que es un componente curricular más, una parte sustantiva y obligada en gran parte de las titulaciones en la educación universitaria española”. Tomando el ejemplo de los graduandos en Educación Primaria, el prácticum debe poder servir para tender puentes entre su bagaje como aprendientes en educación media; la formación académica recibida durante el periodo universitario; y las experiencias derivadas del propio prácticum en los centros escolares. Asimismo, tiene que poder emplearse para impulsar la colaboración entre la universidad y la escuela (Selfa, 2015), es decir, la “interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo” (Tejada, 2006, p.2).

El escenario presentado arriba respecto a los futuros maestros de Educación Primaria se ve alterado si el prácticum involucra a estudiantes de la mención en lengua extranjera debido, en gran parte, al desconocimiento existente sobre el impacto señalado ante a la falta de investigación especializada (Borg, Birello, Civera, y Zanatta, 2014), empezando por la enseñanza de una lengua extranjera per se, tal como el inglés, por ejemplo, en etapas formativas iniciales con alumnos entre 6-12 años (Nunan, 2010). En materia idiomática, según concluyen Borg et al. (2014), el prácticum resulta más efectivo cuando a los futuros maestros se les presentan oportunidades para que puedan tomar conciencia acerca de sus opiniones, muchas veces fundamentadas en su propio bagaje como aprendientes. Si la conexión entre la formación académica y el prácticum resulta efectiva, revertirá en que los graduandos

desarrollen una mejor identidad docente (Kayi-Aydar, 2015), así como una mejor actitud y compromiso hacia su futura labor profesional (Fajardo y Miranda, 2015).

Contextualizando lo presentado hasta aquí, en la universidad pública española objeto de estudio los periodos de prácticum se desarrollan a lo largo de dos cursos en el Grado de Educación Primaria: 3º y 4º. Durante el primer periodo, el prácticum está destinado básicamente a la observación sistemática de clases en un contexto escolar real, mientras que el segundo periodo supone para al estudiante una mayor implicación práctica, además de que su participación se desarrolla en los espacios en donde se imparten las clases o actividades de sus respectivas menciones. Por todo lo explicado, en la presente investigación se cotejan las opiniones de los estudiantes de 3º y 4º de la mención en lengua extranjera/AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera) del Grado en Educación Primaria durante el curso 2019-20. La finalidad es indagar sobre las diferencias más importantes entre las percepciones y creencias de los dos grupos, esto es, alumnos de 3º y 4º, respectivamente, antes de que los primeros hubieran comenzado su primer periodo de prácticum y los segundos ya hubieran completado ambos.

### **Objetivos e hipótesis de investigación**

Conforme a la situación del estado de la cuestión y las particularidades del contexto de análisis, este trabajo presenta dos objetivos de investigación:

O1. Recopilar las opiniones de los dos grupos de estudiantes, es decir, los que han realizado el prácticum (4º) y quienes todavía no (3º), respecto al impacto en su formación como futuros maestros de inglés.

O2. Determinar el grado de proximidad o distanciamiento entre las opiniones de ambos grupos de estudiantes para las distintas áreas de análisis.

Estos objetivos están vinculados a dos hipótesis de investigación:

H1. Los estudiantes que han realizado los dos periodos de prácticum (4º) manifiestan percepciones y creencias distintas a quienes todavía no han asistido a ninguno (3º).

H2. Los estudiantes que han cumplido con los dos periodos de prácticum (4º) se sienten más preparados para desempeñar la labor docente frente a los otros (3º).

### **MÉTODO**

Esta investigación tiene un alcance correlacional por querer determinar el grado de relación entre la realización o no del prácticum y tres áreas de investigación principales: la enseñanza-aprendizaje del inglés; el rol del profesor; y la futura labor docente de los actuales graduandos. Igualmente, presenta un alcance explicativo por pretender determinar las razones teórico-prácticas que llevan a los estudiantes a opinar de una manera concreta a partir de su propia experiencia como aprendientes

de idiomas y la formación universitaria recibida, incluyendo el prácticum. Por último, el estudio es de corte mixto, al recopilar datos numéricos que representan los grados de opinión de los estudiantes y la validación de estos a través de sus propias opiniones durante un seminario.

### **Participantes**

Los participantes competen a dos grupos de estudiantes de la mención en lengua extranjera/AICLE del Grado en Educación de una universidad pública española (2019-20). Por un lado, el grupo de 4º son alumnos de la asignatura Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera II (Inglés). Está formado por 19 personas, de las que 17 (89,47%) accedieron a participar en esta investigación. La edad media es 21,82 años, entre los que un 88,24% son mujeres (N=15) y un 11,76% (N=2) son hombres. Por otro lado, el grupo de 3º está compuesto por 21 estudiantes de la asignatura AICLE I: Fundamentos y Propuestas Curriculares para el Aula de Primaria, siendo 20 (95,24%) los que formaron parte del estudio. La edad media es de 20,6 años, entre quienes un 80,00% (N=16) son mujeres y un 20,00% (N=20) son hombres.

### **Instrumentos**

Los datos que dan forma a este trabajo se recogieron por medio del cuestionario Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI) creado por Horwitz (1987), cuya finalidad era recopilar las percepciones y creencias de universitarios estadounidenses que asistían a clase de lengua extranjera sobre su propio aprendizaje. Las respuestas atienden a un formato de escala Likert, en donde 1 (muy en desacuerdo) y 5 (muy de acuerdo) representan los valores extremos. Las preguntas escogidas para esta investigación (N=48) fueron traducidas al español y adaptadas al contexto de análisis, evitando sesgos de interpretación de la información para obtener los datos de la manera más objetiva. Además, se preguntó a los estudiantes por las prácticas curriculares en los centros escolares, especialmente sobre su opinión acerca del impacto en su formación académica y profesional. Finalmente, también se indagó en su propia experiencia como aprendientes de inglés u otros idiomas durante su formación preuniversitaria, algo ratificado durante el seminario de prácticum impartido por el autor del trabajo a los alumnos de 4º.

### **Procedimiento**

El procedimiento para la obtención de los datos comprende la presentación del cuestionario BALLI a ambos grupos de estudiantes justo en el momento en que coincidieron la finalización del segundo periodo de prácticum (4º) y el inicio del primero (3º). Las respuestas del grupo de 4º se recogieron el 12 de febrero de 2020 por medio de la aplicación Google Forms, mientras que las respuestas del grupo de 3º

se recopilaron el 13 de febrero de 2020, también a través de la misma herramienta. Cabe mencionar que el primer periodo de prácticum (3º) tuvo que cancelarse como resultado del estado de alarma en España.

### **Análisis de datos**

Previamente al análisis de los datos, se procedió a dividir las preguntas del BALLI en tres categorías con el objeto de facilitar la interpretación de la información:

La primera sección se denomina “Enseñanza-aprendizaje del inglés” (N=29). Las afirmaciones relacionadas con la enseñanza (N=16) se subdividen en tres grupos: elementos principales (N=7); lengua materna (N=6); y actividades y recursos (N=3). Respecto al aprendizaje (N=13), existen cuatros grupos de afirmaciones: estilos y particularidades (N=5); dinámicas de aula (N=4); iniciación (N=2); y lengua materna (N=2).

El segundo bloque se llama “Rol docente” (N=12). Este se divide en tres grupos: prácticas y actitudes (N=8); tratamiento del error (N=3); y formación docente (N=1).

La última categoría de denomina “Futura labor docente” (N=7). Esta no incluye subdivisiones en grupos de afirmaciones como sus predecesores, aunque sirve para conocer la opinión de los estudiantes ante una posible incorporación a un centro escolar real.

Por requerimientos de extensión, de entre todas las afirmaciones solo se exponen y analizan las que exhiben valores más alejados según las creencias de ambos grupos de estudiantes. Además, las tres últimas preguntas hacen alusión a las prácticas curriculares per se ya realizadas o por hacer.

## **RESULTADOS**

### **Descripción de los resultados**

La descripción de los resultados apunta a lo siguiente: por un lado, se exponen las respuestas de los estudiantes al cuestionario BALLI en relación con las tres categorías de preguntas. Por otro, se presentan las opiniones de los estudiantes de 3º y 4º respecto al prácticum. El cotejo entre ambos sirve para determinar el impacto del prácticum sobre los estudiantes de 4º frente a los de 3º y viceversa. Por último, este apartado comienza mostrando las opiniones de los informantes sobre su formación idiomática en etapas preuniversitarias.

Los dos grupos presentan similitudes en materia de formación idiomática. Por una parte, tanto para los estudiantes de 3º (55,00%) como para los de 4º (52,94%), el nivel de acreditación oficial en inglés como lengua extranjera más extendido es el B1 según establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras (Consejo de Europa, 2001), seguido del B2 (25,00% y 29,41%, respectivamente). Solo un 15,00% de los estudiantes de 3º y un 5,88% de los de 4º no disponen de una

acreditación oficial en lengua inglesa (todos los alumnos de grado están obligados a alcanzar un nivel mínimo de B1 para obtener el título). Solo hay una alumna cuya lengua materna es el inglés:

*Tabla 1. Niveles de acreditación idiomática*

Niveles	B1	B2	C1	C2	No	Nativo
3º	55,00%	25,00%	0,00%	0,00%	15,00%	5,00%
4º	52,94%	29,41%	5,88%	5,88%	5,88%	0,00%

Ambos grupos manifiestan haber experimentado un tipo de formación en inglés ‘tradicional’ en educación secundaria. Dicho de otro modo, sostienen que su aprendizaje se produjo mediante la memorización de normas y reglas gramaticales, ejercicios en lengua escrita y, para muchos casos, el uso del español como lengua materna para la gestión docente de las clases. Esto se determinó mediante seis preguntas confeccionadas a partir de una escala Likert entre 1 (muy en desacuerdo) y 5 (muy de acuerdo), algo confirmado a posteriori durante el seminario:

*Tabla 2. Formación en inglés durante educación media*

Preguntas	1	2	3	4	5	6
3º	4,60	4,40	4,25	3,65	2,60	2,60
4º	4,82	4,53	4,06	3,82	1,76	2,18

También se les planteó una pregunta final (7) en donde debían manifestar si la enseñanza del inglés se produjo por cauces docentes similares durante toda la secundaria, principalmente. La respuesta mayoritaria para ambos grupos fue “sí”, a pesar de que los docentes no siempre eran los mismos:

*Tabla 3. La metodología docente en inglés, ¿fue siempre la misma?*

	Sí	No	Más o menos
3º	19 (95,00%)	0 (0,00%)	1 (5,00%)
4º	16 (94,12%)	1 (5,88%)	0 (0,00%)

La Tabla 4 incorpora el conjunto de opiniones de todos los estudiantes para los tres bloques de afirmaciones:

Para la categoría “Enseñanza-aprendizaje del inglés”, las mayores diferencias porcentuales entre valores recaen en las afirmaciones 15 (“no es necesario enseñar a los niños de primaria la ortografía y la gramática del inglés desde el principio”), 9 (“el español no se debe usar nunca mientras se enseña inglés a los niños de primaria”) y 12 (“es importante que los niños de primaria lean y escriban en inglés”), con 0,66, 0,64 y -0,64, respectivamente, y 1 (“todos los niños pueden aprender inglés correctamente”), 2 (“es mejor que los niños aprendan inglés desde el primer curso de

Educación Primaria”) y 3 (“todos los niños aprenden inglés mediante diferentes estilos de aprendizaje en el aula”), con -0,58, -0,39 y 0,38, respectivamente, según la subdivisión interna entre enseñanza y aprendizaje del inglés.

Para la categoría “Rol docente”, las respuestas con una mayor diferencia porcentual implican las afirmaciones 4 (“los maestros de inglés de primaria pueden ofrecer un input excelente a los estudiantes solo a través de su discurso”), 9 (“como son niños y el inglés es un idioma totalmente nuevo para muchos de ellos al comenzar educación primaria, el profesor debe hacer siempre uso de la repetición y la paráfrasis o parafraseo”) y 8 (“el maestro de primaria debe corregir siempre los errores de los alumnos”) con un -1,14, -0,79 y 0,76, respectivamente.

En la última categoría “Futura labor docente” recaen las diferencias menos marcadas entre las opiniones de los estudiantes. Con todo, las afirmaciones con un mayor distanciamiento son la 1 (“es importante enseñar a los niños de primaria a escuchar y hablar en inglés”), 5 (“enseñar inglés en primaria será muy divertido para mí”) y 7 (“puedo enseñar inglés con éxito a los estudiantes de primaria tan pronto como complete mi Grado en Educación”), con un -0,24, -0,19 y -0,15, respectivamente.

Por último, se presentó a los estudiantes una pregunta acerca del periodo de prácticum: “¿crees que las prácticas en los centros escolares van a cambiar/han cambiado tus creencias y percepciones sobre la enseñanza del inglés?”. La diferencia resultante entre el promedio de respuestas es -0,22, lo que revela una confianza mayor entre los alumnos de 3º frente a los alumnos de 4º, es decir, los que no han cursado las prácticas curriculares frente a los que sí:

*Tabla 4. Cotejo de las opiniones de los estudiantes*

Preguntas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
<b>Enseñanza del inglés</b>																
3º	4,20	4,70	4,20	2,15	2,40	2,85	4,60	4,00	2,60	4,55	3,20	3,70	4,35	2,65	3,05	4,95
4º	4,59	5,00	4,59	1,82	2,12	2,29	4,41	4,00	3,24	4,82	3,18	3,06	3,94	2,18	3,71	4,76
				-	-	-	-				-	-	-	-		-
	0,39	0,30	0,39	0,33	0,28	0,56	0,19	0,00	0,64	0,27	0,02	0,64	0,41	0,47	0,66	0,19
<b>Aprendizaje del inglés</b>																
3º	4,70	4,80	4,15	4,60	3,70	3,35	3,35	4,70	4,55	4,50	4,60	4,70	3,00			
4º	4,12	4,41	4,53	4,71	3,94	3,53	3,06	4,71	4,35	4,12	4,47	4,71	3,00			
	-	-					-		-	-	-					
	0,58	0,39	0,38	0,11	0,24	0,18	0,29	0,01	0,20	0,38	0,13	0,01	0,00			
<b>Rol docente</b>																
3º	4,40	1,10	4,05	3,55	4,90	4,95	3,85	3,30	3,55	4,45	1,80	4,60				
4º	4,35	1,12	4,24	2,41	4,59	5,00	3,41	4,06	2,76	4,06	1,59	4,47				
	-			-	-		-		-	-	-					
	0,05	0,02	0,19	1,14	0,31	0,05	0,44	0,76	0,79	0,39	0,21	0,13				



Tabla 4. Cotejo de las opiniones de los estudiantes (continuación)

Preguntas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Futura labor docente																
3º	4,95	4,35	2,80	3,85	4,60	4,90	3,15									
4º	4,71	4,24	2,88	3,88	4,41	4,82	3,00									
	-	-			-	-	-									
	0,24	0,11	0,08	0,03	0,19	0,08	0,15									
Prácticum																
3º	4,40															
4º	4,18															
	-															
	0,22															

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

### Enseñanza-aprendizaje del inglés

Las diferencias más notables en esta sección giran en torno a tres afirmaciones correspondientes a la subcategoría “Enseñanza del inglés”: la enseñanza de las normas y reglas gramaticales del inglés; el uso del español en el aula de inglés; y la preferencia por la lengua escrita (leer y escribir). Así, los datos revelan que para la afirmación 15, los estudiantes de 4º creen más firmemente (3,79) que en Educación Primaria es posible no enseñar directamente cuestiones relacionadas con la ortografía y las reglas o normas gramaticales del inglés desde el comienzo de la etapa, frente a sus compañeros de 3º (3,05). Este hecho se relaciona con los procesos conscientes o de aprendizaje frente a los subconscientes o de adquisición (Krashen, 1982), demostrando que los estudiantes de 4º apuestan más decididamente por la oralidad frente a la lengua escrita, por ejemplo. Esto supone un despego de las prácticas idiomáticas experimentadas en primera persona durante etapas preuniversitarias, según sus propias opiniones.

En relación con la afirmación 9, los estudiantes de 4º sostienen que el uso (más o menos regular) del español es posible (3,24), aunque de una forma menos acuciada que sus compañeros de 3º (2,60). En este sentido, el papel de la lengua materna (español) en el aula de idiomas ha derivado en un debate controvertido, asumiendo, incluso, la viabilidad de las posturas más actuales a favor de su uso (Hall y Cook, 2014) en ciertas circunstancias. Es posible que los alumnos de 4º hayan observado un uso excesivo del español durante las prácticas curriculares (Galán, 2020), llevándolos a considerar una aparente eficacia, mientras que sus compañeros 3º mantienen una opinión menos formada, optando por un uso de la lengua materna más extendido.

Por último, la afirmación 12 está directamente ligada a la 15, en el sentido que, aunque en Educación Primaria deben poder tratarse las cuatro destrezas lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), la oralidad debe primar sobre la lengua escrita en el área de lengua extranjera, al menos en los primeros cursos (Orden, 17 de marzo de 2015), tanto en cuanto esta última debe poder servir como elemento de consolidación

o fijación de lo trabajado de forma oral. De esto se desprende que existe una relación directa entre la observación sistemática y la participación en contextos reales (prácticum) y (el desarrollo de) la eficacia docente (Megawati, y Astutik, 2018) para cuestiones idiomáticas y pedagógicas.

Existen otras afirmaciones con diferencias porcentuales algo menos acusadas, pero igualmente significativas, a saber: “Todos los niños pueden aprender inglés correctamente”, en donde si bien todos los estudiantes consideran que esta circunstancia es fácilmente alcanzable, existe una diferencia reseñable (0,58) entre los de 3º y 4º, algo achacable al paso por las aulas de Educación Primaria. Por otro lado, la afirmación “el elemento más importante en la enseñanza del inglés es el vocabulario” ocupa la quinta posición en las diferencias de opiniones (0,56). Tal vez, los estudiantes de 4º han podido descubrir que la adquisición del léxico se alcanza paulatinamente y no mediante su estudio descontextualizado.

### **Rol del docente**

En cuanto a las opiniones sobre el rol de los docentes, nos topamos con las tres diferencias porcentuales más destacadas entre todas las respuestas, lo que denota una influencia de su paso por los centros escolares. Para la afirmación 4, donde la distancia es notable (1,14), los estudiantes de 4º (2,41) han podido observar, tras dos periodos de prácticum, que los docentes no deben hacer uso solamente de input puramente lingüístico, sino también no lingüístico durante la enseñanza de idiomas (Vandergrift, 2007). En etapas como Educación Primaria, el discurso docente debe poder contextualizarse para un uso auténtico, y la conversión del input en intake (input comprensible) requiere también de este tipo de ayudas (Shintani, 2016). En cambio, los estudiantes de 3º aprueban que el simple discurso docente puede servir para ofrecer un “input excelente”.

De la afirmación 9, con una segunda mayor diferencia porcentual (0,79), se infiere también que la experiencia en las aulas de Educación Primaria ha servido a los alumnos de 4º para confirmar argumentos teóricos ya conocidos. Estos opinan con una menor convicción (2,76) que sus compañeros de 3º (3,55) que los docentes tienen que hacer uso de la repetición o la paráfrasis debido al limitado nivel de competencia idiomática de los aprendientes. Si bien la repetición o imitación forman parte inequívoca de las fases iniciales (Fajrina, 2019), la adquisición requiere también de otros mecanismos cognitivos para su desarrollo pleno tanto en lengua materna como extranjera (Shi, 2017).

Por último, la afirmación 8, que supone la tercera diferencia porcentual (0,76) más destacada, sorprende inicialmente, ya que los estudiantes de 4º (4,06) opinan de forma más tajante sobre la posibilidad de corregir siempre los errores en inglés frente al grupo de 3º (3,30). Al tratarse de Educación Primaria, el tratamiento de errores

orales debe poder contemplar no solo la corrección explícita o implícita, sino también la posibilidad de la que disponen los docentes de evitar de forma consciente la intervención correctiva en favor de una experimentación auténtica con la lengua meta (Truscott, 1999; 2016). Resulta significativo que los estudiantes de 4º, tras dos periodos de prácticum, apuestan por una intervención docente continuada sobre los errores. En cambio, los estudiantes de 3º optan también por la intervención correctiva, pero de una manera más recatada. Consideran que existen momentos dentro del proceso de aprendizaje que están ‘libres’ de corrección (Estrada, 2020). Esto hace suponer que los estudiantes de 4º observaron profesores que intervenían constantemente ante el error, asumiendo dicho modelo como válido e, incluso, propio.

### **Futura labor docente**

Las afirmaciones que conforman este bloque presentan la menor diferencia porcentual entre opiniones, por lo que la influencia de la experiencia del prácticum apenas ha afectado las creencias y percepciones de los estudiantes de 4º. La diferencia entre ambos grupos (0,24) para la afirmación 1 confirma que todos ellos, con una mayor o menor convicción, apuestan por la lengua oral en Educación Primaria como eje sobre el que debe articularse su *modus docendi*. La diferencia (0,19) para la afirmación 5 también demuestra que el grado de motivación de los estudiantes de 4º apenas ha cambiado tras el prácticum. En último lugar, la diferencia respecto a la afirmación 7 (0,15) confirma que los estudiantes de 4º no se sienten tan seguros (3,00) como sus compañeros de 3º (3,15) de poder enseñar inglés justo al finalizar el Grado de Educación Primaria. Tal vez, la propia experiencia del prácticum les haya hecho reconocer la necesidad de una mayor formación.

En conclusión, el prácticum del Grado en Educación Primaria tiene un impacto destacable y afecta las creencias y perspectivas de los estudiantes. Con todo, esto también repercute en los estudiantes de manera distinta según las áreas de investigación: para el presente contexto, las mayores diferencias se encuentran en el rol del docente. A este respecto, los estudiantes de 4º han podido comprobar in situ las dinámicas docentes en materia idiomática en dos centros escolares distintos. Aquí, destacan la gestión del input, las variantes de experimentación con el inglés y el tratamiento del error, siendo este último una práctica asumida desde etapas educativas anteriores a la universidad. Otras cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje y la futura labor docente de los actuales graduandos, sobre todo, revelan una menor diferencia porcentual entre opiniones.

Por último, la Tabla 5 expone la relación entre las conclusiones alcanzadas en la presente investigación bajo la forma de respuestas a los objetivos e hipótesis de investigación:

Tabla 5. Objetivos e hipótesis de investigación

O1. Las opiniones de los estudiantes varían de forma significativa según hayan realizado el prácticum o no. Esto parece apuntar a un impacto importante del prácticum sobre su formación universitaria.	H1. Existen diferencias notables entre las opiniones de los estudiantes según hayan realizado el prácticum o no, sobre todo para los elementos que competen al rol del docente.
O2. Las diferencias más reseñables entre las opiniones de los estudiantes se localizan en el ámbito del rol docente y, en menor medida, la enseñanza y aprendizaje del inglés y su futura labor docente.	H2. Los estudiantes de 4º curso no se sienten tan preparados como sus compañeros de 3º ante la posibilidad de comenzar a ejercer en Educación Primaria tras el prácticum, apostando por una mayor formación.

## REFERENCIAS

- Borg, M., Birello, S., Civera, I., & Zanatta, T. (2014). *The Impact of Teacher Education on Pre-Service Primary English Language Teachers*. ELT Research Papers 14.03. British Council.
- Castañeda, J. E. y Aguirre, A. J. (2018). Pre-Service English Teachers Voices about the Teaching Practicum. *HOW*, 25(01), 156-173.
- Consejo de Europa (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid, España: Anaya.
- Estrada, J. L. (2020). Posibilidad de aplicación de técnicas de corrección no intervencionista para errores orales a la enseñanza de idiomas. *Encuentro: Revista De Investigación e Investigación en la Clase de Idiomas*, 28, 17-32.
- Fajardo, J. A. y Miranda I. R. (2015). The Paradox of the Practicum: Affinity to and Resistance towards Teaching. Íkala. *Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(3), 329-341.
- Fajrina, D. (2018, 3 y 4 de diciembre). "WOW! Ice cream...! Acquiring English as a Second Language Using Imitation and Repetition Strategies. *International Conference on the Roles of Parents in Shaping Children's Characters* (ICECED), Anjong Mon Mata, Banda Aceh, Indonesia.
- Gairín-Sallán, J., del Arco, I., y Flores, O. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los grados de Educación Infantil y Primaria: la perspectiva de estudiantes, profesores y coordinadores. *Educación XXI*, 22(2), 17-43.
- Galán. T. (2020). Teachers' Purposes and Beliefs about Using the L1 in the Foreign Language Classroom in a Primary School in Andalusia [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Cádiz, Cádiz España.
- Hall, G., & Cook, G. (2014). Own Language Use in ELT: Exploring Global Practices and Attitudes. *Language Issues: The English for Speakers of Others Languages Journal*, 25(1), 35-43.
- Horwitz, E. (1987). Surveying Student Beliefs about Language Learning. En A. Wenden y A. J Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 119- 129). Londres: Prentice-Hall.
- Kayi-Aydar, H. (2015), Teacher Agency, Positioning, and English Language Learners: Voices of Pre-Service Classroom Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 45, 94-103.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Megawati, F., y Astutik, Y. (2018). Teaching Practicum: Investigating EFL Pre-Service Teachers Self-Efficacy. *Journal of English Education*, 7, 125-136.

Melgarejo, J.J., Pantoja, A., y Latorre, P. A. (2014). Análisis de la calidad del prácticum en los estudios de magisterio desde la perspectiva del alumnado. *Aula de Encuentro*, 16(1), 53-70.

Nunan, D. (2010). *Teaching English to Young Learners*. Anaheim: Anaheim University Press.

Orden de 17 de marzo de 2015 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 60, de 27/05/2015.

Raposo, M. y Zabalza, M. A. (2011). La formación práctica de estudiantes universitarios: repasando el Practicum. *Revista de Educación*, 354, 17-20.

Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, 184, de 30/07/2014.

Selfa, M. (2015). Espacios y modelos de colaboración entre escuela y universidad. *Guix: Elements d'Acció Educativa*, 345, 12-15.

Shi, H. (2017) Learning Strategies and Classification in Education. *Institute for Learning Styles Journal*, 1, 24-36.

Shintani (2016). Input-based Tasks in Foreign Language Instruction for Young Learners. Amsterdam: John Benjamin Publishing Companies.

Tejada, J. (2006). *El prácticum. Actas de las jornadas sobre el futuro Grado en Pedagogía*. Barcelona, España: Edición Técnica Digital.

Truscott, J. (1999). What's Wrong with Oral Grammar Correction. *Canadian Modern Language Review*, 44(4), 437-456.

Truscott, J. (2016). The Effectiveness of Error Correction: Why do Meta-Analytic Reviews Produce such Different Answers? En Y. N. Leung (ed.). *Epoch Making in English Teaching and Learning: Evolution, Innovation, Revolution*. Taipei: Crane.

Vandergrift, L. (2007). Recent Developments in Second and Foreign Language Listening Comprehension Research. *Language Teaching*, 40, 191-210.



## CAPÍTULO 43

### ORGANIZACIONES ESCOLARES SALUDABLES. ANÁLISIS DE PRÁCTICAS ORGANIZATIVAS Y DE GESTIÓN QUE PROMUEVEN EL BIENESTAR DOCENTE

ANNA DÍAZ-VICARIO

*Universidad Autónoma de Barcelona*

#### INTRODUCCIÓN

La educación es una profesión reconfortante, vivida con pasión y entrega por quienes la desarrollan, pero también física y emocionalmente exigente, cuestión que se ha visto agravada con la situación generada por el COVID-19 (CSIF, 2020). Los docentes son uno de los colectivos más propensos a sufrir estrés, ansiedad y depresión (Sánchez, March, y Ballester, 2015), siendo uno de los grupos profesionales en los que la prevalencia del estrés es mayor (Guerrero-Barona, Gómez, Moreno-Manso, y Guerrero-Molina, 2018). En la última Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo (INSHT, 2017), el 67% de los docentes encuestados señalaron que siempre o casi siempre perciben estrés en el lugar de trabajo, estimándose que alrededor del 22% se encuentra en una situación susceptible de riesgo psicosocial (Ortiz, 2018).

Si bien es cierto que son diversos los factores que pueden incidir en los niveles de estrés y de bienestar emocional de los docentes, y que éstos no se vinculan únicamente con el entorno laboral, las escuelas pueden contribuir a través de sus prácticas de organización y gestión en la promoción de la salud de sus integrantes. Investigaciones previas (p.ej., Sastre, Blanco-Encomienda, & Latorre-Medina, 2018) constatan que la situación laboral y las relaciones con los compañeros y el equipo directivo, influyen significativamente en la salud psicosocial de los docentes.

La salud y el bienestar no pueden separarse de otros aspectos de la vida escolar (Konu & Rimpelä, 2002). Velar por un entorno de trabajo saludable es necesario para promover el bienestar docente, puesto que ello tiene tanto consecuencias en la salud y calidad de vida de los profesionales de la educación, como en la calidad de la enseñanza.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define el entorno de trabajo saludable como “aquel en el que los trabajadores y jefes colaboran en un proceso de mejora continua para promover y proteger la salud, la seguridad y el bienestar de los trabajadores, y la sustentabilidad del ambiente de trabajo” (2010, p.15). Las organizaciones saludables hacen referencia a organizaciones positivas que, más allá de buscar la excelencia organizacional y el éxito financiero, gozan de una fuerza

laboral física y psicológicamente saludable (Salanova, Llorens, y Martínez, 2016). Son organizaciones que llevan a cabo “acciones sistemáticas, planificadas y proactivas para mejorar los procesos y resultados tanto de los empleados como de la organización como un todo” (Salanova et al., 2016, p.178).

Si trasladamos los conceptos de entorno de trabajo y organización saludables al ámbito escolar, los objetivos de la escuela saludable son la mejora de las condiciones ambientales y psico-físicas de sus integrantes (Peralta, 2011). Una escuela que promueve la salud es “una escuela que se caracteriza por fortalecer constantemente su capacidad como espacio saludable para vivir, aprender y trabajar” (OMS, 2020).

Concretamente, podemos definir la escuela como organización saludable como aquella que gestiona los recursos estructurales y organizativos de tal modo que garantiza el bienestar físico, emocional y social de todos los miembros de la comunidad educativa, velando por la creación de entornos seguros, saludables y sostenibles (Díaz-Vicario y Gairín, 2020).

Pero ¿qué requisitos debe cumplir una organización para ser considerada saludable? En primer lugar, la salud debe ser estratégica para la organización. Hassard, Cox, Leka y Jain (2017) consideran que dos son los componentes clave: la salud del trabajador y la actuación de la organización. Salanova (2009) sostiene que, aparte de fomentar un ambiente de trabajo sano y seguro, la organización también ha de considerar los factores sociales y la motivación del trabajador. Específicamente, en el ámbito de la organización escolar, del Arco (2017) señala que las organizaciones saludables deben procurar tanto por la gestión del trabajo y de los trabajadores docentes y no docentes, como por la promoción de un buen clima relacional y social. La finalidad última es la promoción de la salud de toda la comunidad educativa (Herrero, López, y Martínez, 2017).

Hasta la fecha, varios son los modelos sobre salud y bienestar en la escuela. El Modelo de bienestar escolar de Konu y Rimpelä (2002) distingue entre las condiciones de la escuela (ambiente físico de dentro de la escuela y alrededores), relaciones sociales (profesor-alumno, entre alumnos, cooperación, participación, etc.), medios que ofrece la escuela para la realización personal (oportunidades para desarrollar conocimiento y habilidades) y estatus de salud (la presencia o ausencia de enfermedad). Por su parte, Chamarro, E. Longás, J. Longás, y Capell (2009) señalan que las dimensiones a considerar en una escuela saludable son: la dimensión física (infraestructura, higiene, ventilación, calefacción y superficie por número de alumnos, etc.), la dimensión psíquica (clima, toma de decisiones, etc.) y la dimensión social (relaciones personales, visión crítica y solidaria con el medio, reconocimiento del papel del profesorado, promoción de una vida saludable, etc.). Aun y el interés de estos y otros modelos, los mismos ponen el foco en los estudiantes, pero en el entorno escolar conviven tanto estudiantes como personal docente y no docente.



En un intento por superar los modelos centrados únicamente en el alumnado, es que desarrollamos el Modelo de la organización segura y saludable (Díaz-Vicario y Gairín, 2020), distinguiendo tres dimensiones interdependientes (p.11):

**Ambiente físico y estructural.** Abarca elementos como los edificios, terrenos, espacios de juego y equipamientos del recinto escolar y alrededores, haciendo referencia también a la distribución de las aulas y otros espacios docentes, así como a las condiciones higiénico-sanitarias.

**Ambiente psicosocial.** Considera los elementos que inciden en la organización del trabajo (modelo organizativo, clima del centro, relaciones internas y externas, etc.) y en la cultura organizacional (valores, creencias o actitudes y actuaciones vinculadas y que son cotidianas en la organización), que afectan al bienestar físico y socioemocional de estudiantes y trabajadores docentes y no docentes.

**Prácticas organizativas.** Contempla los procesos organizativos establecidos y que abarcan tanto la concreción y realización de planes y programas de intervención como la actuación de los agentes (directivos u otro personal) en su ejecución y coordinación (incluyendo los necesarios sistemas de comunicación).

Partiendo de este último modelo, del que se ha derivado el “Cuestionario para analizar el nivel de seguridad y salud del centro educativo” (Gairín, Castro, Díaz-Vicario, Burgos, Cobos, Del Arco, y Carreras, 2019), el presente trabajo analiza las percepciones de 57 docentes de 26 centros educativos de enseñanza obligatoria de Catalunya. Pretendemos conocer, a través de la opinión de los docentes, si los centros educativos llevan o no a cabo prácticas que garantizan y promueven el bienestar físico y socioemocional del personal docente.

Los resultados que se presentan forman parte del estudio “Los centros educativos como organizaciones saludables. Guía para su desarrollo”, financiado por Fundación Prevent a través de la XII Convocatoria de Becas I+D en Prevención de Riesgos Laborales.

## **MÉTODO**

Se ha llevado a cabo un estudio de tipo descriptivo no experimental con el objetivo de describir la realidad.

### **Participantes**

Los datos recogidos pertenecen a una muestra de 57 docentes de 26 centros educativos de enseñanza obligatoria y postobligatoria de Catalunya. Los centros fueron seleccionados siguiendo criterios de intencionalidad y accesibilidad. Se contactó con una muestra de centros participantes del Programa Salut i Escola del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, iniciando paralelamente el contacto con un grupo de centros que no formaran parte de dicha iniciativa.

De cada centro educativo contactado respondieron entre uno y tres docentes, quedando conformada la muestra final por un total de 57 informantes, de los cuales el 36.8% eran miembros del equipo directivo de su centro. El 77.2% indicaron que eran docentes en primaria, mientras que el porcentaje restante se distribuía entre aquellos que impartían docencia en infantil (7%), secundaria (5.3%) y etapas postobligatorias (8.8%). En cuanto a los años de experiencia docente, el 82.4% expresó tener una experiencia superior a los 11 años -el 52.6% superior a los 21 años. En cuanto a los años de experiencia en el centro contactado para el estudio, el 19.3% indicaron llevar menos de 5 años trabajando en el centro, el 33.3% entre 6 y 10 años, el 17.5% entre 11 y 20 años, y el 29.8% más de 21 años.

### **Instrumento**

Se aplicó el instrumento diagnóstico “Cuestionario para analizar el nivel de seguridad y salud del centro educativo” (Gairín, et al., 2019), que incluye cuestiones específicas sobre prácticas organizativas de prevención y promoción del bienestar físico y socioemocional.

El instrumento diagnóstico consta de 121 ítems a valorar con una escala Likert de 4 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo a 4 = Muy de acuerdo). Los ítems quedan agrupados bajo 19 sub-dimensiones de análisis que a su vez convergen en tres dimensiones generales de análisis -a saber: ambiente físico y estructural, ambiente psicosocial y prácticas organizativas.

Dado el objetivo del presente trabajo, se han analizado 31 de los 121 ítems que componen el cuestionario: 9 que permiten analizar la valoración que los docentes hacen de la cultura, valores y clima de trabajo de su centro y 15 vinculados específicamente a prácticas organizativas y de gestión, tanto vinculadas a las cuestiones físicas como socioemocionales, y finalmente, 7 ítems sobre el liderazgo ejercido por el equipo directivo. También se incluye el análisis de tres ítems generales que recogen la valoración de los docentes sobre la carga de trabajo, estrés laboral y satisfacción en el trabajo.

### **Procedimiento**

El estudio de campo se llevó a cabo en mayo de 2018. Los equipos directivos de 30 centros educativos de toda Catalunya fueron contactados por correo electrónico y por teléfono. Los equipos que accedieron a colaborar en el estudio reenviaron a los docentes de sus centros el correo electrónico del equipo de investigación junto con el Cuestionario. Los cuestionarios fueron respondidos anónimamente y, posteriormente, remitidos al equipo de investigación.

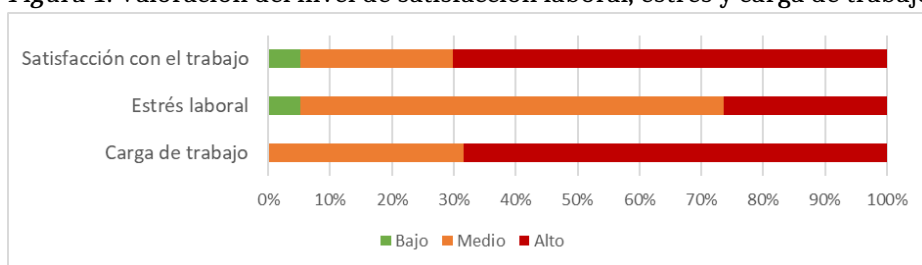
## Análisis

Los datos del cuestionario han sido analizados con el paquete estadístico SPSS 15.0. Los valores de respuesta de algunos ítems han sido recodificados en “no” (totalmente en desacuerdo/en desacuerdo) y “sí” (de acuerdo/muy de acuerdo) para una mejor interpretación de los datos. Dado el bajo número de respuestas, solo se han realizado análisis de tipo descriptivo.

## RESULTADOS

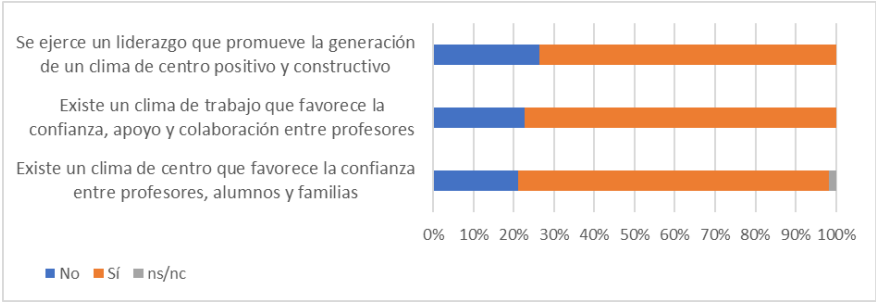
Los docentes muestran una elevada satisfacción con su trabajo (sólo el 5.3% señalan baja satisfacción), pero cuando analizamos las variables de carga de trabajo y estrés laboral, nos encontramos que en ambas variables la valoración es media-alta (ver figura 1). Ello supone que el 68.4% de los docentes valoran la carga de trabajo como alta, mientras que el mismo porcentaje lo hace para señalar que sitúan su nivel de estrés laboral en un nivel medio.

*Figura 1. Valoración del nivel de satisfacción laboral, estrés y carga de trabajo*



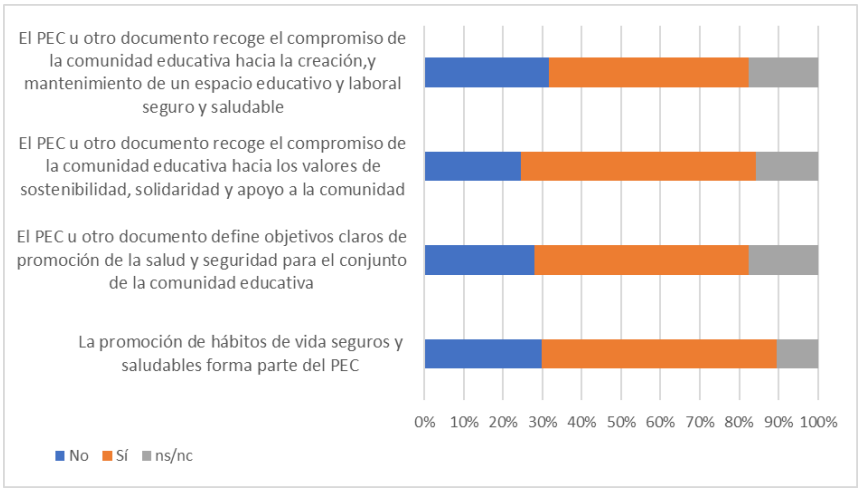
Dada la vinculación entre la satisfacción laboral y el clima de trabajo, es que aportamos datos relacionados con este segundo aspecto (ver figura 2). Un 77.2% de los docentes considera que en su centro existe un clima que favorece la confianza entre docentes, alumnos y familias y que el clima laboral favorece la confianza, apoyo y colaboración entre docentes. Con todo, alrededor de un 22% de los docentes considera que este tipo de clima no se encuentra presente en sus centros. En cuanto al liderazgo que ejerce el equipo directivo, el 73.7% considera que el mismo promueve la generación de un clima de centro positivo y constructivo.

**Figura 2. Valoración del liderazgo y el clima de trabajo**



Entrando a valorar las prácticas organizativas, en primer lugar, creemos importante analizar si los docentes consideran que en sus centros educativos existe un compromiso hacia la promoción del bienestar físico y socioemocional de la comunidad educativa y si el mismo es o no recogido en el Proyecto educativo (PEC) u otro documento institucional (ver figura 3).

**Figura 3. La promoción del bienestar físico y socioemocional en los documentos institucionales**

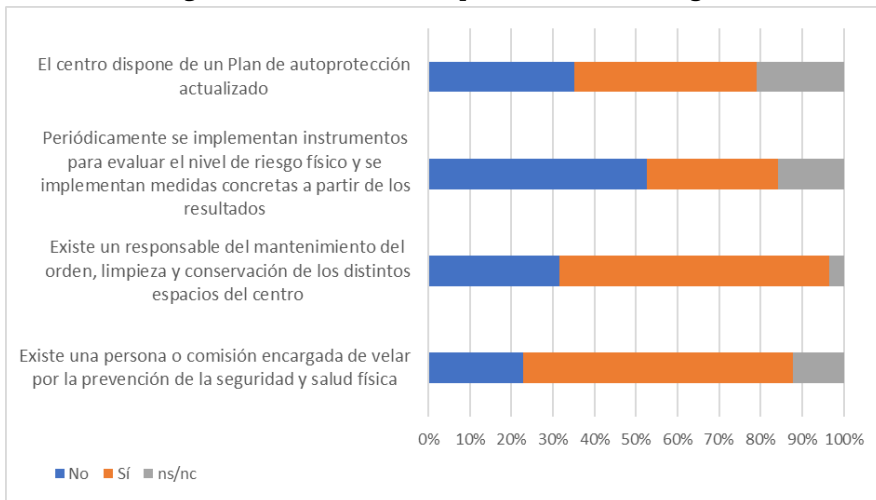


El 77.2% de los docentes están de acuerdo o muy de acuerdo en que el equipo directivo de su centro está comprometido con la seguridad y salud escolar, pero solo un 51% de los docentes afirma que en su centro se recoge por escrito el compromiso de la comunidad educativa hacia la creación y mantenimiento de un espacio educativo y laboral seguro (físico, emocional y socialmente). Algo superior es el número de docentes que afirman que en algún documento institucional se recoge el compromiso hacia valores de sostenibilidad, solidaridad y apoyo (59.6%) y se definen objetivos claros de promoción de la seguridad y la salud (54.4%). Hay que destacar que entre

un 24% y un 31% de los docentes consideran que estos aspectos no quedan recogidos por escrito en el PEC u otro documento, habiendo docentes que desconocen si estos aspectos están o no incluidos (entre un 10% y un 18% en función de la pregunta).

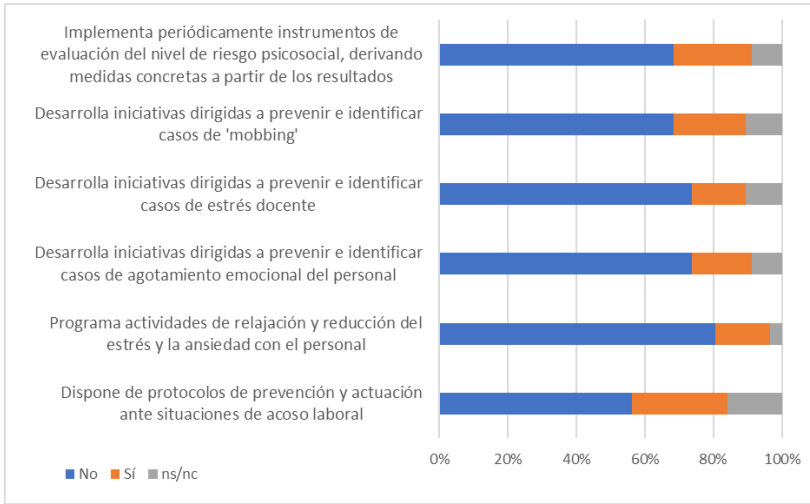
En cuanto a las actuaciones y prácticas de prevención del riesgo físico (ver figura 4), no llega al 50% los docentes que señalan que en sus centros existe un Plan de autoprotección actualizado, siendo un 21% los que desconocen dicha información, cuando es un documento normativamente obligatorio que debe ser conocido por todo el personal. Igualmente destaca que sólo una tercera parte de los docentes señalan que en su centro se realizan evaluaciones periódicas para evaluar el nivel de riesgo físico y derivar medidas concretas. Lo que sí es común a la mayoría de los centros es la existencia de responsables de mantenimiento del orden, limpieza y conservación de los espacios y de una persona/comisión encargada de velar por la prevención y la seguridad escolar (64.9% de los docentes responden afirmativamente en ambos casos). De hecho, el 57.9% están de acuerdo o muy de acuerdo que el estado de conservación general del edificio es correcto, y el 72% consideran que en todos los espacios de su centro se garantizan unas adecuadas condiciones de orden y limpieza.

*Figura 4. Actuaciones de prevención del riesgo físico*



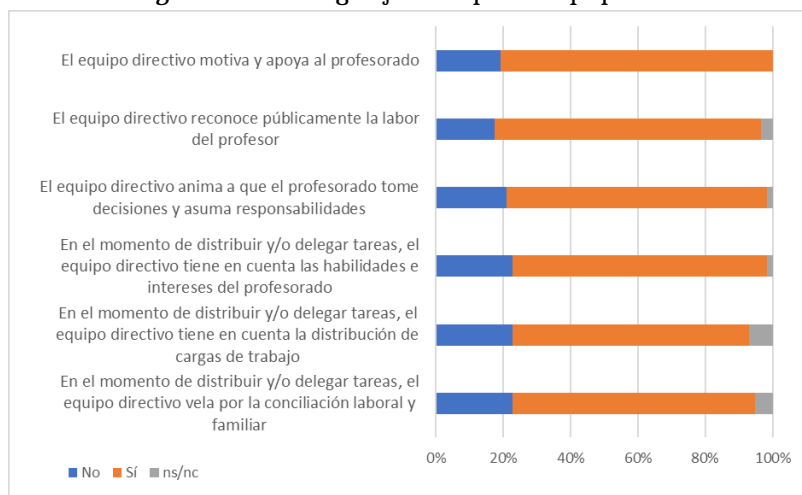
Relativo a las actuaciones de promoción del bienestar socioemocional, derivado de la opinión de los docentes, observamos que son menos los centros que implementan este tipo de acciones (ver figura 5). Tan solo el 22.8% de los docentes señalan que en sus centros se implementan instrumentos para evaluar el nivel de riesgo psicosocial y adoptar medidas.

**Figura 5. Actuaciones de promoción del bienestar socioemocional**



Si atendemos a actuaciones de tipo más concreto, solo entre un 15-18% de los docentes señalan que en sus centros se desarrollan iniciativas para prevenir e identificar casos de estrés (15.8%) y agotamiento emocional (17.5%), programando algún tipo de actividad para hacerles frente. Solo el 15.8% señala que en sus centros realizan actividades como yoga, mindfulness o meditación. Algo superior es el porcentaje de docentes que señalan que sus centros disponen de protocolos de prevención y actuación ante situaciones de “mobbing” (21.1%) y acoso laboral (28.1%).

Analizando otro tipo de prácticas organizativas que favorecen el clima de bienestar (ver figura 6), observamos que el 80.7% de los docentes consideran que el equipo directivo de sus centros ejerce un liderazgo positivo. Ello se traduce en: motivar y apoyar al profesorado, reconocer públicamente su labor, hacerles partícipes en los procesos de toma de decisiones y tener en cuenta las habilidades e intereses de cada uno a la hora de distribuir las tareas. Cabe constatar, que aquellos que señalan que el equipo directivo no ejerce un liderazgo positivo, en el resto de ítems de esta categoría puntúan negativamente.

**Figura 6. Liderazgo ejercido por el equipo directivo**

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En este estudio nos propusimos analizar la valoración que hacen los docentes sobre las prácticas organizativas y de gestión de la seguridad y la salud escolar que se desarrollan en los centros educativos en los que trabajan, y que deben ir encaminadas a lograr el bienestar laboral docente.

Sin perder de vista que son muchos y variados los factores causantes de estrés laboral, las prácticas organizativas y de gestión pueden contribuir a aumentar el nivel de bienestar de los docentes, más si tenemos presente que uno de cada tres participantes sitúa su nivel de estrés en un nivel medio -resultado similar a estudios previos (Guerrero et al., 2018). En este sentido, en primer paso es que los equipos directivos se comprometan con la seguridad y salud escolares y así lo hagan constar en los documentos institucionales. Los docentes opinan que, en general, las direcciones están comprometidas, pero ello no se recoge por escrito, hecho que invisibiliza el compromiso y dificulta la adopción de una visión de centro que vaya más allá de actuaciones concretas y puntuales. Tal y como recogen Peiró y Rodríguez (2008), los líderes de la organización pueden constituirse en recursos para prevenir el estrés y potenciar la salud y, por tanto, su compromiso real es un prerrequisito.

Si atendemos a las actuaciones y prácticas organizativas, parece ser que las dirigidas a la prevención del riesgo físico están más asumidas y normalizadas que aquellas otras que tienen que ver con la promoción y el cuidado socioemocional. Es cierto que, en general, los docentes tienen la oportunidad de participar e implicarse en los procesos de toma de decisiones, que se sienten parte de la organización y que perciben que sus necesidades son tenidas en cuenta, pero aún son pocos los centros

que van un paso más allá y realizan actuaciones proactivas (evaluaciones de riesgos, actividades de relajación, etc.).

El bienestar docente solo puede lograrse desde una visión holística e integral que atienda tanto el ambiente psicosocial como la salud física, como la mejora del espacio físico. Las acciones deben encaminarse tanto a reducir los factores de riesgo, como a desarrollar recursos organizacionales.

Somos conscientes de las limitaciones de este trabajo, dado el reducido tamaño de la muestra, pero creemos que los resultados permiten reflexionar sobre cómo aun es necesario seguir trabajando para que salud y bienestar vayan de la mano de trabajo y educación.

## REFERENCIAS

- Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) (2020). Encuesta CSIF docentes. Nota de prensa. Recuperado de [https://www.csif.es/sites/default/files/field/file/Encuesta%20CSIF%20docentes\\_.pdf](https://www.csif.es/sites/default/files/field/file/Encuesta%20CSIF%20docentes_.pdf)
- Del Arco, I. (2017). Les escoles com a organitzacions saludables. *Revista Forum*, 43, 5-6.
- Díaz-Vicario, A. & Gairín, J. (2020). Organizaciones escolares seguras y saludables. *Revista MC Salud Laboral*, febrero, 10-13. Recuperado de <https://www.mc-mutual.com/mc-salud-laboral-febrero-2020>
- Gairín, J. (Coord.), Castro, D., Díaz-Vicario, A., et al. (2019). Centros educativos seguros y saludables. Orientaciones prácticas para su desarrollo. *Bellaterra: EDO-SERVEIS*. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/210735>
- Guerrero-Barona, G., Gómez, R., Moreno-Manso, J.M., y Guerrero-Molina, M. (2018). Factores de riesgo psicosocial, estrés percibido y salud mental en el profesorado. *Revista Clínica Contemporánea*, 9(1), 1-12. doi:10.5093/cc2018a2
- Hassard, J., Cox, T., Leka, S., & Jain, A. (2017). *Healthy organisations: definitions, models, empirical evidence*. OSHWiki. Recuperado de [https://oshwiki.eu/wiki/Healthy\\_organisations:\\_definitions,\\_models,\\_empirical\\_evidence](https://oshwiki.eu/wiki/Healthy_organisations:_definitions,_models,_empirical_evidence)
- Herrero, S., López, J., & Martínez, J.R. (2017). Entornos saludables escolares. ¿Por qué no tiene éxito la generación de entornos saludables en la escuela? *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 10(2), 21-29.
- Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT) (2017). *Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo. 2015 6ª EWCS – España*. Madrid: INSHT. Recuperado de <https://www.insst.es/documents/94886/96082/Encuesta+Nacional+de+Condiciones+de+Trabajo+6%C2%AA+EWCS/abd69b73-23ed-4c7f-bf8f-6b46f1998b45>
- Konu, A. & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: conceptual model. *Health Promotion International*, 17, 79-87.
- OMS (2020). *What is a Health Promoting School?* [Entrada web]. Retrieved from <https://www.who.int/health-promoting-schools/overview/en/>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2010). *Entornos laborales saludables: fundamentos y modelo de la OMS: contextualización, prácticas y literatura de apoyo*. Ginebra: Ediciones de la OMS.



Ortiz, C. (2018). Riesgo psicosocial de los docentes de la provincia de Málaga (España). *Revista Enfermería del Trabajo*, 8(1), 2-8.

Peiró, J.M., & Rodríguez, I. (2008). Estrés laboral, liderazgo y salud organizacional. *Papees del Psicólogo*, 29(1), 68-82.

Peralta, C. (2011). *Guía de gestión de la estrategia Escuelas Saludables*. Paraguay: Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social. Dirección General de Promoción de la Salud.

Salanova, M. (2009). Organizaciones saludables, organizaciones resilientes. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 58, 18-23.

Salanova, M., Llorens, S., y Martínez, I.M. (2016). Aportaciones desde la psicología organizacional positiva para desarrollar organizaciones saludables y resilientes. *Papeles del psicólogo*, 37(3), 177-184.

Sánchez, D., March, M.X., & Ballester, L. (2015). Malestar social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional burnout y su incidencia socioeducativa. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 21, 245-257.

Sastre, P., Blanco-Encomienda, F.J., & Latorre-Medina, M.J. (2018). Analysis of the Factors Influencing Job Burnout: Empirical Evidence from Spain. *Social Sciences & Humanities*, 26(4), 2211-2228.



## CAPÍTULO 44

### LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA NUEVA ERA: FOMENTANDO EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DEL NIÑO

EMILIA ÁNGELES CAMPAYO MUÑOZ  
*Universidad Complutense*

#### INTRODUCCIÓN

Las necesidades y desafíos que la sociedad del siglo XXI plantea requieren una educación que responda a las mismas. Sin embargo, las metodologías implementadas en las escuelas siguen ancladas, en gran medida, en la tradición (de Zaldívar, 2017). Estas metodologías están dirigidas a conseguir un producto: un individuo formado para ser productivo en su puesto de trabajo. Es por esta razón que el desarrollo de la dimensión cognitiva del estudiante, trabajada esencialmente a través de la repetición y memorización, representa la base de este tipo de enseñanza (Vargas, 2008). Este tipo de prácticas educativas no atienden a otras dimensiones que conforman al individuo, como son la física, la emocional y la espiritual, y cuyo trabajo resulta imprescindible para el desarrollo integral y equilibrado del mismo (Gallegos, 1999). Este enfoque de la educación se extiende a las distintas disciplinas, por lo que la música no es una excepción (Pozo, Bautista y Torrado, 2008).

El desarrollo integral del individuo emerge como un requisito imprescindible en una sociedad cambiante que se caracteriza, entre otros aspectos, por una gran diversidad y por un fácil y rápido acceso a cualquier tipo de información. En este contexto, las habilidades vinculadas al aspecto socioemocional del individuo como son, por ejemplo, el pensamiento crítico y creativo, la flexibilidad y adaptabilidad o la empatía (Majid, Liming, Tong, & Raihana, 2012), deberían ser parte integrante del currículo educativo. Entendemos por competencias socioemocionales al conjunto de capacidades para poner en práctica la inteligencia emocional (habilidad de ser consciente de nuestras emociones y gestionarlas adecuadamente) en su cotidianidad (Bisquerra y Pérez, 2007). A su vez, estas competencias se pueden dividir en competencias intrapersonales o emocionales, que son aquellas que se refieren a cómo nos relacionamos con nosotros mismos, y las competencias interpersonales o sociales, que hacen referencia a la relación que mantenemos con los demás.

Las artes ayudan al desarrollo de la creatividad, la autoexpresión, la flexibilidad o la motivación entre otros aspectos (Eisner, 2004). Es más, durante la Antigua Grecia, la música fue considerada como un arte con la capacidad de influenciar en los afectos

y moralidad de la persona (Bernal y Balsera, 2008). Además, tanto Platón como su discípulo Aristóteles defendían una educación en la que la música ocupara un sitio importante, ya que ésta favorecía el desarrollo tanto de la mente como del alma del individuo. En la actualidad podemos encontrar estudios que sugieren que, dadas las características intrínsecas de la música, la práctica musical puede ayudar al desarrollo socioemocional de la persona (Campayo y Cabedo, 2016; Campayo y Cabedo, 2020; Pelliteri, & Nakhutina, L., 1999; McClung, 2000). Sin embargo, para que la se pueda aprovechar el potencial que la asignatura de música encierra, sería deseable la adecuada formación del profesorado en materia de educación emocional, ya que solo el planteamiento de la asignatura desde la perspectiva de dicha especialidad educativa y su práctica sistematizada asegurarían el éxito del desarrollo socioemocional del individuo (Bisquerra, 2009). Además, la implicación de los padres y su participación en algunas actividades musicales llevadas a cabo en la escuela podrían potenciar la motivación del alumnado por la asignatura y así aprovechar mejor todo lo que ésta puede aportar (Campayo y Cabedo, 2018; Sichivitsa, 2007).

El objetivo de este estudio es sugerir una serie de orientaciones para favorecer el trabajo socioemocional del alumnado en el aula de música en diferentes niveles educativos. Dichas sugerencias están basadas en la revisión de la literatura llevada a cabo en este estudio.

## **MÉTODO**

El presente estudio se ha desarrollado en base a una revisión de la literatura orientada a la búsqueda y selección de artículos relacionados con el desarrollo socioemocional del estudiante y su relación con la educación musical con tal de dar respuesta al objetivo planteado. Para ello, se han consultado las bases de datos electrónicas de Scopus y Eric. Se han utilizado los descriptores music education, emotional education, emotional skills y emotional intelligence en diferentes combinaciones. Los filtros iniciales aplicados fueron: 1) período de búsqueda, abarcando los estudios realizados entre 2010 y 2020; 2) ámbitos de investigación, de los cuales se seleccionaron los que pertenecían a las ciencias sociales y artes y humanidades; 3) tipo de documento, centrándonos exclusivamente en los artículos de revista y revisiones de la literatura y 4) idioma, seleccionando aquellos escritos en inglés y en español. El número de artículos resultantes tras los filtros fue de 368 (167 en Scopus + 228 en Eric).

El proceso de selección de los estudios obtenidos se basó en los siguientes criterios de exclusión:

- No relación con la educación musical

- No relación directa con el desarrollo emocional

- Duplicidades

### **Irrelevancias**

Finalmente, se seleccionaron un total de 14 textos. El listado de los estudios seleccionados junto con algunas de sus características. La mayoría de ellos son investigaciones generales, incluyendo revisiones de la literatura, y solo 3 son implementaciones. Los niveles y especialidades educativas abarcados en el contexto de las enseñanzas obligatorias van desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria. Además, también existen trabajos desarrollados en el ámbito de las Enseñanzas Elementales de Música y en actividades extraescolares fundamentadas en la práctica musical conjunta (coros y bandas concretamente). Los tres aspectos generales en los cuales se enfocan los distintos estudios son (1) las competencias interpersonales o sociales, (2) las competencias intrapersonales o emocionales y (3) el bienestar. Mientras que algunos de los textos seleccionados se ocupan de estudiar alguna competencia en particular como puede ser la concienciación emocional o el control emocional, la mayoría de ellos se orientan a la observación de las competencias sociales y personales en general. Por último, en cuanto a las actividades y estrategias que aportan, cabe destacar que la mayoría de ellas se basan en una práctica musical conjunta llevada a cabo desde una perspectiva que fomente el disfrute y la creatividad del estudiante. Además, al escucha activa de las piezas musicales y su relación con las distintas emociones es uno de los recursos más utilizados en estos estudios junto con la improvisación.

## **RESULTADOS**

Tras el proceso de análisis de dichos estudios emergieron una serie de temas de manera inductiva de acuerdo a la naturaleza temática de los mismos.

Evidencias de la conexión entre educación musical y el desarrollo de las competencias socioemocionales

La educación musical puede ser un instrumento muy útil para el desarrollo de las competencias socioemocionales y para proporcionar beneficios sociales (Campayo y Cabedo, 2016; Campayo y Cabedo, 2017; Jeremić, Šimonji-Černak, Markov & Pantić, 2015; Ritblatt, Longstreth, Hokoda, Cannon & Weston, 2013; Ros, Oriola, Gustems y Filella, 2019). Por su parte, Aydin (2019) sugiere que la educación musical general tiene como finalidad desarrollar el carácter y la autoconfianza de los estudiantes, a la vez que ayuda a mejorar ciertos aspectos como el sentido del respeto y la responsabilidad, todos ellos conectados tanto directa como indirectamente con las competencias socioemocionales. También proporciona un espacio para trabajar las habilidades comunicativas y la cooperación al mismo tiempo que fomenta la satisfacción personal del estudiante en relación a sus logros (Jeremić, Šimonji-Černak, Markov & Pantić, 2015). Otras competencias socioemocionales que pueden trabajarse a través de las clases de música son la autoestima, la tolerancia, el control emocional,

la expresión emocional, la creatividad, el pensamiento crítico, la automotivación, el reconocimiento de las emociones, la empatía y la escucha activa (Campayo y Cabedo, 2016; Campayo y Cabedo, 2017).

Sin embargo, es la práctica musical en grupo la que favorece un desarrollo social más efectivo. Participar en un grupo en el que todos los miembros compartan un objetivo común y sus esfuerzos se dirijan hacia la consecución del mismo favorece el sentimiento de pertenencia. Este sentimiento está relacionado con la identidad que el niño y el adolescente necesitan formarse durante su desarrollo psicológico y potencia los lazos afectivos entre los diferentes componentes del grupo (Aydin, 2019). Según Aydin (2019), los estudiantes que participan en grupos musicales desarrollan mayores competencias sociales que aquellos que actúan interpretando un solo en un coro o en una orquesta. Es más, el autor puntualiza que los integrantes que participan en un coro muestran una mayor sensibilidad social que los que participan en grupos instrumentales por ser la técnica vocal más asequible que la instrumental.

Por otra parte, el lenguaje musical posee una serie de elementos a través de los cuales pueden transmitirse unas emociones u otras. En un estudio llevado a cabo por de Reizábal (2019), la autora indica que:

Los resultados del análisis de las audiciones ponen de manifiesto la existencia de parámetros musicales presentes característicamente en todas las piezas musicales vinculadas a una determinada emoción. Así, por ejemplo, hemos podido comprobar que la tonalidad mayor está siempre presente en las piezas musicales asociadas con la alegría y la calma y su presencia es mayoritaria en la música asociada al amor. Por su parte, la tonalidad menor aparece característicamente en las piezas asociadas a la tristeza, si bien también se detecta una presencia mayoritaria en las asociadas al enfado. Las piezas musicales asociadas al miedo son, sin embargo, característicamente atonales o presentan indefinición tonal.

Ritmos dinámicos y mantenidos se asocian característicamente a la alegría y también al enfado. Sin embargo, ritmos estáticos y mantenidos son característicos del perfil musical asociado a tristeza y aparecen también mayoritariamente en el de la calma y el amor.

La sonoridad general de la pieza musical también se revela como una característica distintiva en algunas emociones. Así, sonoridades fuertes son características de las piezas asociadas con alegría y enfado, mientras que la sonoridad suave (piano) es característica de las audiciones asociadas a la tristeza, calma y amor.

El estudio de la melodía revela que la tristeza, el amor y la calma presentan característicamente un perfil melódico legato (suave), mientras que los perfiles melódicos ásperos están asociados a la alegría, al miedo y al enfado (p.206).

Ya sea a través de la audición o interpretando un instrumento o cantando especialmente en grupos, la educación musical brinda la oportunidad de trabajar las

competencias socioemocionales, habilidades necesarias para favorecer una educación integral que potencie la formación de profesionales competentes y ciudadanos que sepan desenvolverse de forma eficaz y armoniosa en la cotidianidad (Campayo y Cabedo, 2016; Varner, 2020). Pese a ello, a día de hoy todavía existen educadores y padres que no son conscientes del potencial que la educación musical posee para favorecer la formación holística del individuo (Varner, 2019).

### **Estrategias y actividades utilizadas para fomentar el desarrollo de las competencias socioemocionales en el aula de música**

Los estudios analizados aportan distintas estrategias y actividades implementadas en diferentes etapas y especialidades educativas. Un requisito fundamental para que el desarrollo de las competencias socioemocionales resulte efectivo es que el proceso de enseñanza aprendizaje se plantee desde una perspectiva divertida e interactiva (Hallam, 2010; Jeremić, Šimonji-Černak, Markov & Pantić, 2015).

La mayoría de estudios se desarrollan en el contexto de la Educación Infantil y Primaria. Es por esta razón que el planteamiento de la mayor parte de las propuestas musicales sugeridas para trabajar las competencias socioemocionales es grupal, ya sean grupos instrumentales o vocales (Varner, 2020).

A continuación, se facilita un listado con las actividades y estrategias más destacables derivadas del análisis de los estudios seleccionados. Se realiza una distinción entre las aquellas destinadas a trabajar las competencias interpersonales o sociales y la intrapersonales o emocionales.

#### **Competencias interpersonales**

Elegir a un amigo o cambiar de compañero en una actividad propuesta.

Compartir un instrumento.

Aprender a guardar el turno de palabra y a escuchar activamente al compañero cuando tenga que dar opinión acerca de la pieza que se está trabajando.

Apoyar a los compañeros cuando cometan algún error.

Imitar el patrón rítmico propuesto por alguno de los compañeros.

Identificar la voz de un compañero.

Compartir opiniones acerca de la importancia de trabajar en equipo para que el grupo pueda funcionar adecuadamente.

Compartir los sentimientos experimentados al interpretar en público con los compañeros.

Colaborar y ayudar a los compañeros en cualquier actividad musical. Por ejemplo: los alumnos más aventajados podrían ayudar a aquéllos que les cueste un poco más, siempre bajo la supervisión del profesor.

Aprender a valorar los logros musicales en grupo a través del trabajo bien realizado.

Competencias intrapersonales

Realizar audiciones de obras de diferentes estilos para relacionar la música en cuestión con una emoción en particular.

Relacionar la música a interpretar con alguna experiencia o alguna historia inventada en función de lo que la música les transmita y de la emoción con la que conecten.

Improvisación libre expresando lo que una situación hipotética elegida entre todos les hace sentir.

Relacionar la nomenclatura propia de la música con distintas emociones.

Diseño e implementación de un horario de estudio del instrumento.

### **Consideraciones acerca de la formación del profesorado**

Si bien los estudios analizados enfatizan el potencial de la educación musical para trabajar las competencias socioemocionales, es importante destacar que la formación del docente de música en materia de educación emocional emerge como un aspecto clave para que dicho potencial se pueda desarrollar de forma exitosa (Campayo y Cabedo, 2016; Campayo y Cabedo, 2017).

El profesorado ha de tener desarrolladas sus propias competencias socioemocionales como la empatía, capacidad de escucha activa o gestión de conflictos para saber desenvolverse adecuadamente en la clase y poder enseñar al alumnado a través de su ejemplo. Además, ha de adquirir los recursos y conocimientos necesarios para poder conectar los contenidos propios de la educación musical con el desarrollo de las competencias socioemocionales (Jeremić, Šimonji-Černak, Markov & Pantić, 2015; Varner, 2020).

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

### **Orientaciones para trabajar las competencias socioemocionales en el aula de música**

En base a la literatura podemos afirmar que el desarrollo de las competencias socioemocionales en el aula de música no solo se llevará a cabo a través de la implementación de ciertas estrategias y actividades, sino también a través de la sistematización y secuenciación de su práctica y de la actitud y las propias habilidades socioemocionales del docente (Campayo y Cabedo, 2016).

La capacitación del docente en materia de educación emocional facilitará que éste sea capaz de establecer con el alumnado relaciones basadas en la confianza. Este tipo de relaciones fomentarán una mejor predisposición del estudiantado hacia el aprendizaje (Campayo y Cabedo, 2018).



A pesar de que ninguno de los estudios seleccionados hace mención explícitamente a la importancia de la implicación de los padres en proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos, tanto para su motivación por la asignatura de música como para el desarrollo socioemocional del niño (Hallam, 2002; Sichivitsa, 2007), cabe mencionar que esta cuestión se ha de tener en cuenta para que la educación socioemocional del estudiante se pueda llevar a cabo de forma exitosa (Campayo y Cabedo, 2018).

Algunas de las orientaciones para que la educación emocional se pueda dar de forma exitosa en el aula de música son las siguientes:

Relativas a la formación del profesorado:

Desarrollar las propias competencias socioemocionales y adquirir los recursos necesarios para aplicarlas en el aula de música.

Adquirir los conocimientos adecuados para utilizar los contenidos propios de la asignatura de música como medio para trabajar las competencias socioemocionales, ya sea de forma grupal como individual.

Establecer puentes con las familias y hacerlos partícipes del proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos tanto en relación a la educación socioemocional como la musical.

En relación al diseño e implementación de las actividades y estrategias:

Plantear las actividades desde una perspectiva lúdica que promueva el disfrute del alumnado.

Implementar los contenidos de naturaleza emocional de una forma sistematizada y secuenciada en el tiempo.

Desarrollar la flexibilidad necesaria para trabajar las competencias socioemocionales requeridas en un determinado momento, a pesar de tener programado el trabajo de otros contenidos.

Adecuar los contenidos de índole socioemocional a los contenidos y objetivos del currículo de música.

Todas las actividades y estrategias utilizadas se adaptarán al nivel, preferencias y necesidades del alumnado.

## **CONCLUSIÓN**

Pese a que existen numerosos estudios que defienden que la educación musical es una excelente herramienta para promover el desarrollo y adquisición de las competencias socioemocionales de la persona, la asignatura de música sigue ocupando un lugar poco relevante en el currículo de las enseñanzas obligatorias en España. Para que todos los niños y adolescentes pudieran disfrutar de los beneficios que la música puede ofrecer en el ámbito del desarrollo socioemocional, sería necesario que tanto los profesionales de la enseñanza como las familias tomen

conciencia de este aspecto y apuesten por esta disciplina. Quizás, este sería un primer paso para que la asignatura de música pudiera ganar una mayor presencia en el currículo.

## REFERENCIAS

- Aydin, B. (2019). An Examination of High School Students' Social Skill Levels According to Participation in Musical Activities. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(4), 618-629.
- Bernal, S. & Balsera, F. J. (2008). Music, learning and emotions: Inaugural concert of the 3rd World Congress on Learning on Learning styles. *Journal of Learning Styles*, 1(2), 37-64.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Campayo, E.A. & Cabedo, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 124-139.
- Campayo, E. A., & Cabedo, A. (2017). The role of emotional skills in music education. *British Journal of Music Education*, 34(3), 243-258.
- Campayo, E.A. & Cabedo, A. (2018). The role of parents, teachers and peer son students' motivation in elementary piano teaching in conservatoires: A multicase study. *Revista Internacional de Educación Musical*, 6(1), 43-52.
- Campayo, E. A., Cabedo, A. & Hargreaves, D. (2020). Intrapersonal skills and music performance in elementary piano students in Spanish conservatories: Three case studies. *International Journal of Music Education*, 38(1), 93-112.
- de Zaldivar, I.F.S. (2017). Mejora de competencias: Introducción de la gestión de calidad en nuevas metodologías educativas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 279-308.
- de Reizábal, A.L. (2019). Música para el desarrollo de la conciencia emocional. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(2), 191-213.
- Didin, E., & Koksai, A. (2017). The Relationship of Art and Music Education with Adolescents' Humor Styles and Interpersonal Problem Solving Skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 72, 43-61.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia (Vol. 9)*. Paidós Iberica Ediciones SA.
- Gallegos, R. (1999). *Educación holística. Pedagogía del amor universal*. México: Editorial Pax.
- Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225-244.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Jacobi, B. S. (2012). Opportunities for socioemotional learning in music classrooms. *Music Educators Journal*, 99(2), 68-74.
- Jeremić, B., Šimonji-Černak, R., Markov, Z., & Pantić, J. (2015). The Effects of Applying the Vocal Performance Teaching Method on the Social-Emotional Competencies (SEC) of Children

in Early Education. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(3), 151-185.

Majid, S., Liming, Z., Tong, S., & Raihana, S. (2012). Importance of soft skills for education and career success. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 2(2), 1037-1042.

Maury, S., & Rickard, N. (2016). Wellbeing in the Classroom: How an Evolutionary Perspective on Human Musicality Can Inform Music Education. *Australian Journal of Music Education*, 50(1), 3-15.

McClung, A. C. (2000) Extramusical skills in the music classroom. *Music Educators Journal*, 86(5), 37-42.

Pellitteri, J., Stern, R. & Nakhutina, L. (1999) Music: The sounds of emotional intelligence. *Voices from the Middle*, 7(1), 25-29.

Pozo, J.-I., Bautista, A., & Torrado, J.-A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 20(1), 5-15.

Ritblatt, S., Longstreth, S., Hokoda, A., Cannon, B. N., & Weston, J. (2013). Can music enhance school-readiness socioemotional skills? *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 257-266.

Ros, A., Oriola, S., Gustems, J., & Filella, G. (2019). Beyond music: Emotional skills and its development in young adults in choirs and bands. *International Journal of Music Education*, 37(4), 536-546.

Sichivitsa, V. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55-68.

Vargas, A. I. M. (1998). Enfoque curricular tradicional versus enfoque holístico. *Revista Educación*, 22(2), 141-152.

Varner, E. (2019). Holistic development and music education: Research for educators and community Stakeholders. *General Music Today*, 32(2), 5-11.

Varner, E. (2020). General Music Learning Is Also Social and Emotional Learning. *General Music Today*, 33(2), 74-78.



## CAPÍTULO 45

### INSATISFACCIÓN CORPORAL EN BAILARINES PROFESIONALES ESPAÑOLES

PAULA DE CASTRO FERNÁNDEZ

*Conservatorio Superior de Danza María de Ávila*

#### INTRODUCCIÓN

El ámbito de la danza se ha visto a menudo ligado a ciertas patologías, como las relativas a la alimentación o al estado de ánimo. Trabajos recientes, como el de De Castro (2018) desmienten esa supuesta relación en niveles profesionales, mostrando una clara diferencia entre el mundo de la danza profesional y otros niveles, como el pre-profesional y el amateur. Sin embargo, el bailarín consagrado se ve inexorablemente confrontado a diario con su principal herramienta de trabajo: su cuerpo, sometido a exigentes entrenamientos y a dictámenes arbitrarios procedentes de la sociedad y de las modas cambiantes. De esta forma, el profesional de la danza sufre una presión externa susceptible de repercutir negativamente en su imagen corporal y en el grado de satisfacción con su propio cuerpo.

Raich (2000) defiende que la IC es un constructo que incluye aspectos como la percepción del propio cuerpo y de cada una de sus partes, de su movimiento y de sus límites. También incluye la experiencia subjetiva de valoraciones, pensamientos, sentimientos y actitudes. La IC y la apariencia física real de un individuo pueden no coincidir.

Así pues, la visión, la percepción, la representación mental del propio cuerpo – imagen corporal–, la alusión al propio cuerpo, suscitará ansiedad, poca o mucha o ninguna acorde con el grado de discrepancia entre la imagen corporal y el modelo corporal ideal. Y su autoimagen general como persona, su autoestima, va a depender en gran parte del grado alcanzado de por esa insatisfacción (o satisfacción) corporal (Toro, 2004, p.189).

El constructo de la imagen corporal es multidimensional, formado por varios componentes mensurables y por aspectos cognitivos, emocionales, afectivos, conductuales, perceptuales, de satisfacción subjetiva o de actitud hacia el cuerpo.

Siguiendo a Garner (1996), la imagen corporal incluye dos componentes: uno perceptivo, que hace referencia a la estimación del tamaño y apariencia del propio cuerpo, y otro actitudinal, que se refiere a los sentimientos y actitudes hacia el mismo. El denominado “trastorno de la imagen corporal” comprende aspectos perceptivos, cognitivos y afectivos, y se define como una preocupación exagerada por algún defecto

de la apariencia física imaginario o sobreestimado. Las personas afectadas por un trastorno de la imagen corporal ocultan su cuerpo, se someten a dietas y ejercicio y evitan las relaciones sociales.

Garner y Garfinkel (1981) indican dos aspectos interrelacionados de la alteración de la imagen corporal: distorsión perceptiva de la talla y medidas, con la consiguiente sobreestimación de partes del cuerpo, y la alteración cognitivo-afectiva ligada a la insatisfacción y a la preocupación por la figura.

A su vez, Thompson (1990), plantea tres componentes en el constructo de la IC, completando el modelo de Garner y Garfinkel. Además del componente perceptivo y del componente cognitivo-afectivo, reconoce un componente conductual en la IC, que comprende conductas evocadas por la percepción del propio cuerpo y los sentimientos asociados, como conductas de exhibición o conductas de evitación.

Son numerosos los estudios realizados en torno a la IC, la alimentación y sus posibles trastornos en la danza pre-profesional, con resultados que acusan a la danza de ser la causa y el semillero de dichos trastornos; sin embargo, la hipótesis contraria es también defendida, o al menos declarada como posible realidad.

El planteamiento propuesto por Doumenc, Sudres y Sztulman (2005) se basa en la diferenciación de los colectivos de bailarines amateurs y profesionales, y en el cuestionamiento sobre la posibilidad de que el deseo y la intencionalidad de convertirse en bailarín profesional implique un componente patológico de los TCA. La investigación de estos autores concluye en la presencia de TCA en ambos colectivos sin diferencias relevantes, así como con una imagen corporal menos influenciada por la sociedad que lo esperado en la danza profesional. Si como defienden Doumenc, Sudres y Sztulman (2005), los bailarines clásicos que dominan su actividad no presentan una insatisfacción corporal ni una sensibilidad relevante al impacto del modelamiento corporal mayor que los bailarines amateurs, se podría deducir: o bien que la influencia del contexto sociocultural sobre la danza no es tan poderosa como en múltiples estudios se pretende, o bien que lo es, pero no en mayor proporción en el caso de la danza profesional, lo que nos lleva a creer que el bailarín consagrado no adolecería más de TCA por el mero hecho de su actividad profesional. La hipótesis de que el deseo de convertirse en bailarín profesional implique un componente patológico de los TCA no se descarta, ya que podría ser apoyada por las teorías que defienden la multifactorialidad en la etiología de dichos trastornos.

Objetivo: El objetivo de este estudio es analizar los niveles de insatisfacción corporal (BD= body dissatisfaction) en bailarines profesionales españoles en activo, respetando una necesaria discriminación entre población estudiante y/o amateur y población profesional o de élite. Creemos que la diferenciación entre ambos tipos de muestra es relevante y necesaria, ya que el nivel de exigencia y la intensidad de la

dedicación en un practicante amateur y un bailarín profesional no son comparables, ni tampoco lo son las patologías asociadas.

## **MÉTODO**

El instrumento utilizado para este estudio es el Inventario de trastornos de la conducta alimentaria (EDI-3) de Garner (2004), en su versión inglesa original. Se trata de una prueba de tipo autoinforme que ofrece puntuaciones en 12 escalas clínicamente relevantes en el caso de los trastornos de la conducta alimentaria. Ofrece puntuaciones objetivas y perfiles de gran utilidad para el enfoque del caso y para la planificación del tratamiento de personas con sospecha o diagnosticadas de TCA. Esta tercera versión incorpora una nueva estructura que se ajusta más congruentemente a los dominios y constructos psicológicos que las modernas teorías y los estudios empíricos han identificado como los más relevantes en el desarrollo, el mantenimiento y la variación de los principales síntomas de los TCA (Garner, 2004).

Consta de 91 elementos a los que se contesta en una escala Likert de seis puntos y en la que los sujetos deben indicar si cada situación les ocurre “nunca”, “casi nunca”, “a veces”, “a menudo”, “casi siempre” o “siempre” (never, rarely, sometimes, often, usually, always). A diferencia de las versiones anteriores donde el rango era de 0 a 3, el rango de puntuación en el EDI-3 es de 0 a 4.

El EDI-3 está compuesto por tres escalas de riesgo específicas de los TCA (DT=Obsesión por la Delgadez, B=Bulimia y BD=Insatisfacción Corporal) y nueve escalas generales altamente relevantes para la evaluación precisa de ciertos rasgos psicológicos o conjuntos de síntomas, indispensables para comprender y poder tratar los trastornos de la conducta alimentaria desde el punto de vista psicológico: LSE=Baja Autoestima, PA=Alienación Personal, II=Inseguridad Interpersonal, IA=Desconfianza Interpersonal, ID=Déficit Interoceptivo, ED=Desregulación Emocional, P=Perfeccionismo, A=Ascetismo, y MF=Miedo a Madurar. El cuestionario también proporciona 6 subescalas: una específica de los TCA (Riesgo de TCA=EDRC), y cinco índices de constructos psicológicos integradores (Ineficacia=IC, Problemas interpersonales=IPC, Problemas afectivos=APC, Exceso de control=OC y Desajuste psicológico general=GPMC). Incorpora también tres indicadores del estilo de respuesta del sujeto: Inconsistencia (IN), Infrecuencia (IF), e Impresión negativa (NI), escalas de validez que permiten detectar patrones de respuesta extraños o inconsistentes (Garner, 2004).

Se ha aplicado el EDI-3 de Garner (2002) a una muestra de 86 bailarines de nacionalidad española que trabajan en compañías de danza de renombre internacional.

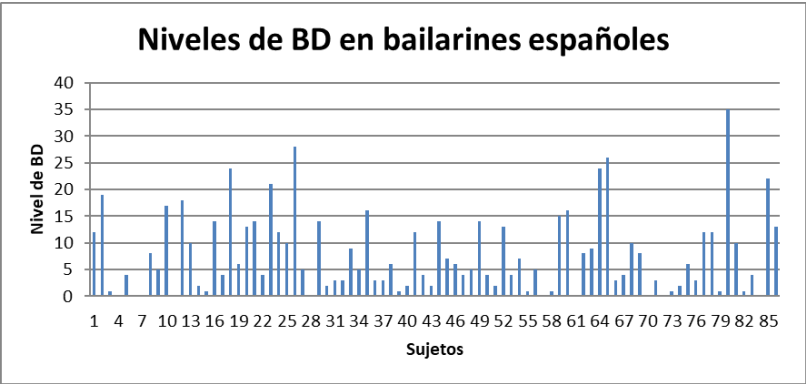
Se han recogido los resultados de y se ha realizado un análisis estadístico con el programa SPSS 2.0. Posteriormente se realizaron distintos análisis estadísticos con el programa SPSS 20 para Windows, centrándose en la subescala BD. Se hallaron:

- Análisis de frecuencias de la muestra
- Análisis descriptivo
- Diferencia de medias
- Correlaciones (Correlación de Pearson).

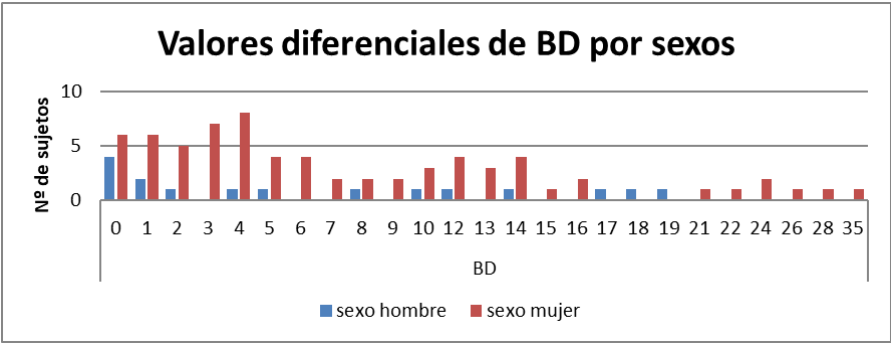
**RESULTADOS**

La media obtenida por los artistas escénicos en la subescala BD del EDI-3 es de 7,8 (mín.= 0; máx.=35), con una desviación típica de 7,5. Los hombres obtienen una media de 7 mientras las mujeres superan con 8 puntos la media general. Estos resultados se encuentran muy alejados del punto de corte de la subescala BD, por lo que podemos afirmar que la muestra de bailarines profesionales de nacionalidad española no sufre de insatisfacción corporal. No se han hallado correlaciones significativas entre las variables estudiadas.

*Figura 1. Niveles de BD en bailarines españoles*



*Figura 2. Valores diferenciales de BD por sexos*





## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Los datos señalan un bajo nivel de insatisfacción corporal en los bailarines, tanto en hombres como en mujeres. La subescala BD se encuentra directamente relacionada con la imagen corporal y con el riesgo de desarrollo de trastornos de la conducta alimentaria (TCA), patologías tradicionalmente ligadas a poblaciones profesionales como la dancística y la deportiva.

Los estudios llevados a cabo por Simas y Guimarães (2002), Ravaldi et al. (2006) y Rutzstein et al. (2010) concluyen que las bailarinas (aspirantes, en realidad) adolecen de mayor insatisfacción y distorsión de la IC, así como de conductas alimentarias anómalas.

Sin embargo, otras investigaciones no encontraron mayor prevalencia de sintomatología asociada a trastornos alimentarios en bailarinas y atletas (Gutgesell et al., 2003), ni un mayor grado de riesgo de presentar estos trastornos, en comparación con jóvenes de población general (Neumärker et al., 1998; Ravaldi, Vannacci et al., 2006). Según estos autores, no serían los rasgos psicopatológicos propios de los trastornos alimentarios los responsables de la búsqueda de delgadez en estas jóvenes, sino la intención de conseguir un mejor desempeño en la actividad (Anshel, 2004; Dotti et al., 2002).

De forma muy generalizada se hallado una convergencia entre las (aspirantes a) bailarinas y las jóvenes con trastornos alimentarios en cuanto a ciertas características, tanto conductuales como psicológicas (Ringham et al., 2006), presentando ambos grupos una mayor sintomatología asociada a estos cuadros que jóvenes de población general (Abraham, 1996; Neumärker et al., 2000; Patel et al., 2003). Entre dichas características se encuentran la insatisfacción con el propio peso (Bettle et al., 1998), y con la imagen corporal (Valdez, y Guadarrama, 2008), siendo las bailarinas las más sensibles. No obstante, y aportando una matización al respecto, el estudio de Urdapilleta et al., (2007) refleja que en su muestra de anoréxicas, bailarinas y sujetos de control, todas se consideraban más gruesas de lo que realmente eran, siendo el grupo de las bailarinas las que presentaron una percepción más realista de sus cuerpos. Así, según Urdapilleta et al. (2007), a pesar de que las bailarinas desean verse más delgadas en comparación con pacientes de AN y jóvenes de población general, presentan menor distorsión de la IC.

Parcialmente de acuerdo con estos hallazgos, el estudio realizado para esta investigación, revela índices muy bajos de BD en los bailarines profesionales españoles, cuya carrera artística se despliega tanto en España como en compañías extranjeras de renombre internacional. El bailarín de danza clásica consagrado profesionalmente, aun poseyendo un perfil propicio a las patologías de tipo TCA, no presenta en realidad trastornos alimentarios representativos ni concluyentes, como se ha observado en estudios previos (De Castro, 2018). Es más bien durante la etapa

anterior a la profesionalización, en la que el sujeto pre-, post- o adolescente se forma como intérprete en danza, que este tipo de trastornos aparecen con mayor frecuencia e intensidad. La gran problemática que conlleva el utilizar muestras mixtas para este tipo de estudios, es decir, combinar bailarines profesionales con estudiantes de danza, es demasiado frecuente en investigaciones sobre TCA e Imagen Corporal en la danza. La diferenciación con los niveles inferiores al profesional, viene dada por factores como la edad del practicante de danza, así como por el volumen de horas de entrenamiento efectuadas. Ante todo, es el hecho de la profesionalización de la práctica de la danza lo que marca la diferencia entre los distintos estratos. La exigencia a nivel físico y psicológico en dichos colectivos hace que los profesionales se vean sometidos a una mayor presión desde el punto de vista del rendimiento técnico y artístico, siendo, para algunos autores, más susceptibles de verse influenciados tanto por factores externos como por los inherentes a la profesión de bailarín. Además, en relación al enfoque de abordaje de la danza, existe una diferencia entre el anhelo del joven estudiante, que en su idealización sueña y lucha por llegar al mundo profesional, y el bailarín confirmado, que ya ha conseguido dar ese gran paso, siendo admitido y aceptado como tal en el elitista círculo de la danza, y cuya meta es mantenerse en dicho círculo e intentar ascender en la jerarquía interna.

Por lo tanto, dado que las características de la danza a nivel profesional distan por los motivos expuestos de la práctica pre-profesional y la amateur, creemos conveniente diferenciar los distintos niveles a la hora de considerar el grado de riesgo y de prevalencia de los TCA en la danza, tal y como se ha procedido en este estudio.

## REFERENCIAS

- Abraham, S. (1996). Characteristics of eating disorders among young ballet dancers. *Psychopathology*, 29(4), 223-239. Recuperado de: <http://www.karger.com/Article/Citation/284997>
- Anshel, M. (2004). Sources of disordered eating patterns between ballet dancers and no-dancers. *Journal of Sport Behaviour*, 27(2), 115-133.
- Bettle, N., Bettle, O., Neumärker, U., y Neumärker, K. (1998). Adolescent ballet school students: their quest for body weight change. *Psychopathology*, 31(3), 153-159.
- De Castro, P. (2018). *Los trastornos de la conducta alimentaria. Nuevas perspectivas desde la danza clásica*. Santiago de Compostela: Andavira Editorial.
- Dotti, A., Fioravanti, M., Balotta, M., Tozzi, F., Cannella, C., y Lazzari, R. (2002). Eating behavior of ballet dancers. *Eat and Weight Disorders-ST.*, 7(1), 60-67.
- Doumenc, A., Sudres, J.L., y Sztulman, H. (2005). Approche des dimensions pondérales et corporelles de jeunes danseuses classiques amatrices vs professionnelles. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 53(6), 299-308. doi: 10.1016/j.neurenf.2005.09.003
- Garner, D.M. (2002). Eating disorder inventory-3 (EDI-3). *Professional Manual*. Odessa, FL: *Psychological Assessment Resources*.

Garner, D. M. (2004). Eating Disorder Inventory-3. *Professional Manual*. Odessa, FL: *Psychological Assessment Resources*

Garner, D.M., y Garfinkel, P.E. (1981). Body image in anorexia nervosa: measurement theory and clinical implications. *International Journal of Psychiatry and Medicine*, 11, 263-284.

Gutgesell, M.E., Moreau, K.L., y Thompson, D.L. (2003). Weight concerns, problem eating behaviors, and problem drinking behaviors in female collegiate athletes. *Journal of Athletic Training*, 38(1), 62-66.

Neumärker, K.J., Bettle, N., Bettle, O., Dudeck, U., y Neumärker, U. (1998). The Eating Attitudes Test: comparative analysis of female and male students at the Public Ballet School of Berlin. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7(1), 19-23.

Patel, D.R., Greydanus, D.E., Pratt, H.E., y Phillips, E.L. (2003). Eating disorders in adolescent athletes. *Journal of Adolescent Resistance*, 18(3), 280-296.

Raich, R.M. (2000). *Imagen corporal*. Ediciones Pirámide, Madrid.

Ravaldi, C., Vannacci, A., Bolognesi, E., Manzini, S., Faravelli, C., y Ricca, V. (2006). Gender role, eating disorder symptoms, and body image concern in ballet dancers. *Journal of Psychosomatic Research*, 61(4), 529-535.

Rutzstein, G., Murawski, B., Elizathe, L., Arana, F. M., Armatta, A., y Leonardelli, E. (2010). Trastornos alimentarios en mujeres adolescentes: un estudio comparativo entre pacientes, estudiantes de danza y estudiantes de escuelas Medias. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39(2), 329-346. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80615447008>

Simas, J., y Guimarães, A. (2002). Ballet clássico e transtornos alimentares. *Revista da Educação Física/UEM*. Recuperado de: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3709>

Thompson, J. K. (1990). *Body image disturbance: Assessment and treatment*. Pergamon Press, Nueva York.

Toro, J. (2004). *Riesgo y causas de la anorexia nerviosa*. Barcelona: Editorial Ariel.

Urdapilleta, I., Cheneau, C., Masse, L., y Blanchet, A. (2007). Comparative study of body image among dancers and anorexic girls. *Eating and Weight Disorders*, 12(3), 140-146.

Valdez, J.L., y Guadarrama, R. (2008). Imagen corporal en bailarinas de ballet y estudiantes de bachillerato. *Psicología y Salud*, 18(1), 63-68.



## CAPÍTULO 46

### MÚSICA Y CREATIVIDAD PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y FAMILIAR

LUIS DEL BARRIO ARANDA\* Y GUSTAU OLCINA SEMPERE\*\*

*\*Universidad Zaragoza, \*\*Universidad Jaume I de Castellón de La Plana*

#### INTRODUCCIÓN

La naturaleza gregaria y social del ser humano que le lleva a unirse y convivir con otras personas para participar y evolucionar en el desarrollo del grupo es también una condición natural que afecta a la educación y al desarrollo emocional del niño desde las primeras etapas. El niño aprende a vivir en comunidad gracias al entrenamiento socioafectivo que le proporciona la interacción con los miembros de los diferentes grupos o comunidades a las que pertenece (familia, escuela, amigos de contextos diferentes...). A través de la propia vivencia el niño descubre y experimenta el mundo de manera sensorial como una experiencia de aprendizaje que precede a la intelectualización. Esta dimensión experiencial del aprendizaje trata de provocar la respuesta del educando como una manera de demostrar su implicación y favorecer su autonomía. La integración de la creatividad en el proceso educativo facilita el trabajo de esta responsabilidad del alumnado en el modo autónomo de acceder al conocimiento y construir el aprendizaje. La educación en la creatividad precisa la consideración de experiencias escolares que promuevan la integración activa del alumnado en el proceso educativo y estimulen su potencial creativo. La música como disciplina artística promueve el trabajo de la dimensión creativa en la propia expresión y la familiarización en el uso de los elementos musicales en la elaboración y la interpretación de producciones.

#### Marco teórico

La experiencia musical escolar promueve la dimensión vivencial y social que implica la participación del conjunto del alumnado en el trabajo de habilidades musicales, afectivas y sociales. La música en el contexto escolar alberga su utilización como lenguaje, como disciplina artística y creativa, como experiencia educativa emocional y como una actividad que promueve la socialización.

#### Por qué incluir la creatividad en la educación musical

En la educación musical, la creatividad se entiende como una acción necesaria de interpretación y una propuesta hacia la libertad de expresión en el desarrollo de una

obra artística. Música y creatividad mantienen una relación significativa que redundan en la dimensión estética y artística que involucra de manera activa al alumnado y le invita a buscar un significado a la exploración y combinación de sonidos e ideas musicales para interpretar la vida emocional y el mundo que nos rodea. La educación musical en el contexto escolar involucra la profundización en habilidades que pertenecen a los dominios cognitivo, motor, expresivo, afectivo y social. La experiencia musical desde la práctica creativa facilita al niño el contacto y la familiarización con diferentes entornos y estimula el entrenamiento de su capacidad de percepción, interpretación y expresión.

Burnard (2012, 2014a) apoyado en el modelo de sistemas de Csikszentmihalyi (1999) distingue las siguientes formas de creatividad musical: comunitaria: emerge al superar los límites establecidos desde las instituciones educativas y el sistema social donde se produce la práctica musical; intercultural: supera los límites impuestos desde la educación y las prácticas tradicionales musicales; empática: evidenciada en la socialización y la empatía como las improvisaciones grupales y la composición colaborativa de canciones y colaborativa: parte de proyectos definidos relacionados por ejemplo con los propuestos en las asociaciones artísticas.

En el entorno escolar, la educación musical lleva al alumnado a desarrollar su capacidad auditiva, comunicativa y socializadora, su imaginación y su creatividad, al tiempo que constituye una fuente inagotable de disfrute, entretenimiento y placer (Akoschky, Alsina, Díaz, y Giráldez, 2008). La enseñanza de manera creativa involucra al docente en el trabajo y el aprendizaje coeducativo con el alumnado en un mismo proceso educativo, con la propuesta de ideas y la toma de decisiones como autores, compositores, intérpretes, improvisadores y oyentes en un contexto educativo creativo (Burnard & Murphy, 2017). En este escenario educativo, el rol docente es fundamental en la creación de un entorno creativo de aprendizaje. En su intervención, el docente debe demostrar una capacidad de observación e intervención para lograr una continua adaptación al proceso educativo de transformar y enriquecer las propuestas del alumnado creando nuevas posibilidades de mejora en los resultados del aprendizaje (Arús, 2013).

La acción de crear invita al alumnado a conocer las posibilidades expresivas de su voz y su cuerpo en la propia experimentación, al tiempo que favorece el trabajo de operaciones mentales relacionadas con la imitación, la memoria, la selección, el orden y la estructura de las ideas musicales tratando de buscar significado a las producciones musicales. La importancia del oído como fuente principal de nuestra experiencia musical hace que en los últimos años sea considerada como un elemento fundamental en la creatividad musical (Hargreaves, 2012). Los métodos Dalcroze, Kodály, Orff o Willems, además de los utilizados por los pedagogos musicales creativos como John Paynter, Murray Schafer, George Self o Brian Dennis permiten

desarrollar la creatividad musical más allá de la concepción clásica solfeística, instrumental y armónica (Lorenzo, Laucirica, y Ordoñana, 2016).

La creatividad concebida como “una fuente fundamental de sentido en nuestras vidas” nos diferencia del conjunto de seres vivos y nos proporciona plenitud al entregarnos a ella (Csikszentmihalyi, 1998, p.16). La relación entre la creatividad y la emoción es un hecho constatado, por lo que la dimensión emocional influye en la parte creativa y en el aprendizaje del alumnado en general.

### **Práctica creativa musical social y su implicación emocional**

Las relaciones interpersonales constituyen un factor determinante en la educación emocional del niño desde las que construir el bienestar emocional o la felicidad. El entorno familiar resulta el marco emocional de referencia para el niño en el que crea sus primeros vínculos emocionales con sus padres y hermanos. Las artes invitan a los niños a centrar su atención en las características del entorno, los productos de su imaginación y a trabajar un material que suscite una respuesta emocional (Eisner, 2004).

La actividad artística se entiende como una actividad cognitiva basada en el sentimiento (Langer, 1967) por lo que se requiere ampliar el concepto de cognición y de inteligencia en la práctica artística, con la consideración de la parte de cognición y emoción que integra su trabajo. La implicación emocional en el aprendizaje musical puede ser estimulada con la práctica creativa, en la que la propia actividad de hacer y crear música motiva el aprendizaje y el conocimiento y mejora el entrenamiento de las destrezas musicales en la propia experiencia. Mediante la práctica creativa el individuo deja impresa en la propia experimentación su manera de comprender y expresar la música. En este proceso, la promoción del pensamiento crítico en el proceso educativo musical y creativo en Educación Primaria integra la habilidad de pensar como una actividad natural de autoaprendizaje que estimula la comunicación y la reflexión como actitudes de acceso y análisis del conocimiento desde las que se promueve la educación de la autonomía (Del Barrio, 2018). La educación del pensamiento crítico y creativo como reto pedagógico en el contexto de la educación Primaria (Mora, 2013) favorece que el niño construya el aprendizaje cuando adquiere un conocimiento crítico sobre algo desconocido y lo incorpora como un nuevo constructo en su bagaje experiencial. Relacionar el aprendizaje musical y creativo con la oportunidad de compartirlo con la familia proporciona un valor significativo artístico, cultural y social a la experiencia educativa musical integrada como experiencia cultural en familia.

## **Objetivos**

Este trabajo se propone como objetivos:

Estimular la participación activa y la actitud creativa musical del alumnado como medio de trabajo en el desarrollo del aprendizaje musical.

Promover la motivación, la reflexión y el pensamiento crítico del alumnado en el aprendizaje musical.

Integrar la educación emocional en el aprendizaje musical como vía para el desarrollo y promoción de la autonomía y la autoestima.

Favorecer la actividad musical familiar como medida de refuerzo de la convivencia familiar y la dimensión afectiva.

## **MÉTODO**

La programación curricular del proceso educativo musical de dos grupos-clase de Educación Primaria (N= 51) de un centro escolar de Zaragoza con un elevado nivel de interculturalidad durante la situación de confinamiento en el hogar, decretada por el gobierno como medida de protección de contagio ante la situación de pandemia de la enfermedad COVID-19, es el motivo que nos lleva a emprender este estudio fundamentado en el desarrollo educativo musical, emocional y social.

Basada en una metodología de corte cualitativo fundamentada en un planteamiento analítico-descriptivo, la naturaleza empírica de este estudio requiere el análisis y la adaptación docente del proceso educativo musical a la evolución del estado emocional del alumnado y sus familias como una oportunidad educativa de refuerzo de la convivencia y el vínculo afectivo familiar, en torno a la experiencia musical creativa utilizando las herramientas tecnológicas de acceso a la comunicación como vía para la transmisión de los aprendizajes.

Utilizando una metodología didáctica basada fundamentalmente en el aprendizaje basado en retos, procuramos estimular la atención del alumnado y motivar su interés cada semana con el planteamiento de tareas musicales creativas de diferente naturaleza, en las que se implica el trabajo de los distintos medios de expresión y la participación activa en la adquisición de nuevos aprendizajes, mediante el desarrollo de habilidades cognitivas, manipulativas, psicomotrices, creativas, tecnológicas y expresivas.

El aprendizaje basado en retos como recurso didáctico musical estimula la expectativa del alumnado en el planteamiento de aprendizajes integrados en experiencias dinámicas que implican la autonomía y la creatividad, y promueven la educación del hábito de trabajo en el entorno del hogar.

La implicación de la familia en esta experiencia se analiza con el seguimiento del trabajo de sus hijos y con la participación activa en algunas tareas.



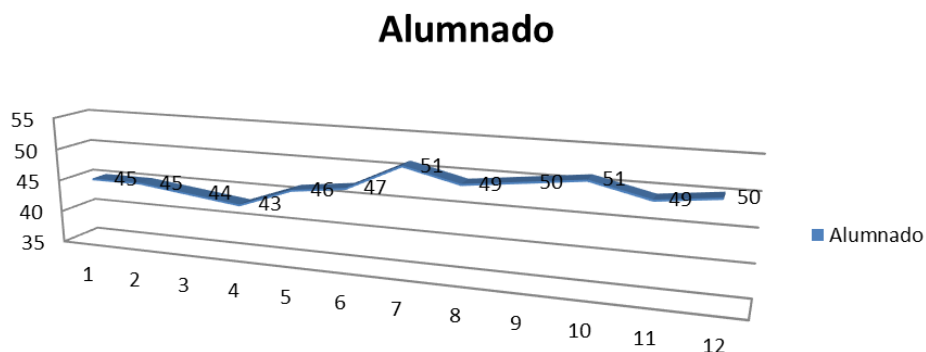
Un total de doce retos musicales fueron los propuestos durante el tercer trimestre del curso 2020/21. Las tareas albergan el trabajo de destrezas rítmicas de psicomotricidad, percusión corporal e integración de objetos como instrumentos, la reproducción y la composición musical de melodías con programas como Song Maker, la experimentación musical con un secuenciador musical de beat box denominado Incrediobox, la sensibilidad auditiva, la memoria musical y la expresión vocal con la manipulación de objetos sonoros en la construcción y reproducción de melodías, la creatividad con la búsqueda de formas diferentes de tocar un instrumento, la construcción de instrumentos con materiales de reciclaje y la composición de sencillas piezas musicales como acompañamiento a audiciones musicales así como de melodías originales tocadas en familia.

La recogida de información precisa el uso de diferentes herramientas. La comunicación entre el docente, el alumno y las familias se establece con el uso de la plataforma de comunicación y gestión del comportamiento Class Dojo, el blog de música donde se proponen las actividades musicales semanales, el correo electrónico y el teléfono, con aquellas familias que no disponen de los medios tecnológicos o los conocimientos necesarios para realizar el seguimiento del trabajo con los medios sugeridos, grupos de discusión en sesiones por videoconferencia con la aplicación Meet y un cuestionario de valoración final al término del estudio.

## RESULTADOS

El nivel de participación del alumnado en la actividad de reto musical ha evolucionado de manera positiva a lo largo del estudio con un promedio de participación del 93,1%. La carencia de herramientas tecnológicas de algunas familias para realizar ciertas tareas se ha reflejado en los resultados, con la dificultad manifiesta de la realización de algunas, o incluso de no lograr compartirlas en la plataforma educativa electrónica.

Gráfico 1. Participación del alumnado en cada reto



El reto educativo como recurso didáctico musical ha propiciado el desarrollo del interés del alumnado por el proceso educativo reflejado en la evolución de su participación. Su motivación comprende la interpretación del aprendizaje como un modo de afrontar y superar un desafío cada semana, la oportunidad de profundizar en el trabajo de la creatividad y la posibilidad de compartir experiencias de aprendizaje con la familia llevando el aprendizaje a entornos educativos diferentes (casa, pueblo, parque, campo...) una condición que ha promocionado la significatividad del aprendizaje.

A lo largo del estudio, la modalidad educativa no presencial ha requerido al conjunto del alumnado ejercitarse en el desarrollo de una actitud de autodidaxia musical en el trabajo educativo musical, al no contar con la supervisión docente instantánea de la formación presencial. La autonomía desarrollada con el trabajo de autodidaxia y el reconocimiento social originado por el refuerzo positivo docente y de la familia han motivado la implicación del alumnado en cada tarea y han repercutido de manera positiva en su autoestima.

Esta modalidad de formación no presencial ha requerido al alumnado un entrenamiento de la conducta en la organización del estudio y un desarrollo de destrezas tecnológicas respecto al registro, grabación, subida de documentos a la red y comunicación con el maestro.

El 92,1% (N= 47) de los participantes afirman que el enfoque didáctico del aprendizaje por retos ha despertado su expectación y ha determinado su interés con la consulta y el seguimiento del blog durante la semana. Al término del estudio, el apartado del blog relativo a los retos musicales registra un total de 975 entradas.

Desde el punto de vista didáctico musical, la naturaleza vivencial de los retos con el trabajo de destrezas corporales, vocales, instrumentales, de exploración, interpretación y creación musical, destrezas manipulativas junto con el uso de herramientas tecnológicas ofrece una formación musical expresiva que motiva el interés del alumnado en la realización de las tareas.

La implicación familiar de supervisión y participación proporciona valor educativo al aprendizaje musical e integra el trabajo de habilidades personales y sociales que favorecen la comunicación. El 74,5% (N= 38) de las familias participan en algunas de las tareas colectivas. Estas actividades incluyen la exploración sonora, la actividad psicomotriz, la construcción de instrumentos y la realización de instrumentaciones en familia con instrumentos de reciclaje desde las que se estimula la participación, la comunicación, el pensamiento crítico, la toma de decisiones, así como el trabajo de habilidades como el respeto, la empatía y la asertividad, que mejoran la convivencia y refuerzan el cariño familiar al compartir una actividad musical.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

El desarrollo vivencial del proceso educativo musical del alumnado de Educación Primaria en una situación de confinamiento en el hogar, derivada de una situación de pandemia, requiere una reeducación de la conducta del profesorado y el alumnado como proceso de adaptación a una modalidad educativa musical no presencial que sea capaz de preservar los valores proactivos de la educación musical. Aunque las redes puedan constituir espacios virtuales de aprendizaje social, el alumnado de Primaria necesita la presencia colectiva y el acompañamiento docente para el desarrollo del aprendizaje. Por ello, estimular y mantener el interés del alumnado por el proceso educativo musical constituye un reto docente que precisa la incorporación de recursos didácticos atractivos. El aprendizaje basado en retos plantea el aprendizaje como un desafío y estimula la actitud de aprendizaje y superación, al tiempo que favorece la oportunidad de compartir sus experiencias, aprendizajes y logros con los compañeros y la familia.

La participación activa y creativa sitúa al estudiante como el auténtico protagonista en torno al cual se diseña y desarrolla el proceso educativo musical. En nuestro estudio, el reto educativo conjuga propiedades que estimulan el pensamiento convergente y divergente. Las consignas de cada reto determinan la intencionalidad y el propósito educativo, al enmarcar el contexto y la dirección educativa sobre el trabajo de unos contenidos curriculares y el desarrollo de ciertas destrezas. La práctica creativa musical permite relacionar la pedagogía de la escucha con la pedagogía de la producción (Delalande, 2017, p.238) mediante la exploración, la experimentación y la aplicación de los aprendizajes en sus producciones.

La estimulación de la reflexión y el pensamiento crítico del alumnado en la exploración sonora, corporal, vocal e instrumental permite entrenar la capacidad analítica y compositiva en la elaboración de producciones. La escucha activa docente y el refuerzo positivo de la familia durante la elaboración de las producciones estimula la confianza y la satisfacción del alumnado en el emprendimiento de cada tarea musical, repercute en la mejora de la autoestima y, por tanto, en el desarrollo de su autonomía. Involucrar la educación emocional y el reconocimiento social (familia, docente, compañeros) en el aprendizaje musical en una modalidad educativa no presencial potencia la motivación personal y la responsabilidad en el seguimiento del proceso educativo.

La participación de la familia en algunas tareas musicales enriquece la dimensión social de la música y el aprendizaje cuya interpretación permite entenderla como una actividad natural en el contexto familiar en la que se propicia la mejora de la comunicación, el refuerzo de valores de convivencia como la escucha, el respeto, la empatía y el afecto familiar.

## REFERENCIAS

- Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M., y Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6 años)*. Barcelona: Graó.
- Arús, E. (2013). Crear o improvisar con movimiento y música. En Gustems, J. et al. *Creatividad y educación musical: actualizaciones y contextos*. Barcelona: Dinsic.
- Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Burnard, P. (2014). A spectrum of musical creativities and particularities of practice. En: Burnard, P. (ed.). *Developing creativities in higher music education. International perspectives and practices*. Oxon: Routledge, 7, 77-86
- Burnard, P., y Murphy, R. (2017). *Enseñar música de forma creativa*. Madrid: Morata.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. En: Sternberg RJ (ed.). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 16, 313-336.
- Delalande, F. (2017). *La musique est un jeu d'enfant*. París: Buchet-Chastel.
- Del Barrio, L. (2018). La metacognición en el aprendizaje musical en Educación Primaria. En López, Cobos et al. *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente investigadora*. Barcelona: Octaedro.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, D. (2012). Musical imagination: perception and production, beauty and creativity. *Psychology of Music*, 40(5), 539-557.
- Langer, S.K. (1967). *Sentimiento y forma: Una teoría del arte desarrollada a partir de una nueva clave de filosofía*. México: UNAM.
- Lorenzo, A., Laucirica, A., y Ordoñana, J.A. (2016) La creatividad en Educación Musical a través del método de proyectos colaborativos. *Aulas virtuales: fórmulas y prácticas*. 24, 343-359.
- Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/320416038\\_La\\_creatividad\\_en\\_Educacion\\_Musical\\_a\\_traves\\_del\\_metodo\\_de\\_proyectos\\_colaborativos](https://www.researchgate.net/publication/320416038_La_creatividad_en_Educacion_Musical_a_traves_del_metodo_de_proyectos_colaborativos) [accessed Jul 21 2020].
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza.

## CAPÍTULO 47

### EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DESDE EL PROYECTO NOSOTR@S PROPONEMOS: PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y FEMINISTAS.

IRENE MARTÍNEZ MARTÍN \*, NATALIA HIPÓLITO RUIZ\*\*, Y  
MARÍA TERESA BEJARANO FRANCO\*\*\*

*\*Universidad Complutense de Madrid, \*\*Facultad de Ciencias Sociales de Talavera,*

*\*\*\* Universidad de Castilla La Mancha*

#### INTRODUCCIÓN

Se presentan las reflexiones que surgen de un proyecto de innovación y transferencia que ha sido respaldado, institucionalmente, por el Vicerrectorado de Innovación y Transferencia de la Universidad de Castilla -La Mancha (UCLM). Este proyecto se denomina ¡Nosotr@s proponemos! Ciudadanía, sostenibilidad e innovación en educación. Surgió en España con sede en la Facultad de Educación de Ciudad Real, aunque su antecedente se encuentra en Portugal, concretamente en el Instituto de Geografía y Ordenamiento del Territorio de la Universidad de Lisboa, bajo la dirección del profesor Sergio Claudino. En España ha sido coordinado por la profesora María Ángeles Rodríguez Domenech (Departamento de Geografía). En el desarrollo del proyecto ha participado profesorado de los distintos Departamentos de la UCLM que desarrollan tareas docentes e investigadoras en la Facultad de Educación de Ciudad Real. El principal objetivo se ha centrado en:

Conocer la valoración de la ciudad y la relación con su entorno educativo por parte del alumnado de la etapa de primaria y secundaria participante.

Siendo los objetivos específicos los siguientes:

Estimular la participación ciudadana en escolares de primaria y secundaria a partir de la interacción que llevan a cabo en la ciudad.

Innovar en la educación teniendo en cuenta el principio de igualdad de oportunidades.

Conocer, valorar e interpretar la ciudad desarrollando la competencia social y cívica.

Contribuir al desarrollo sostenible de la ciudad desde la vertiente de la justicia social.

Promover enfoques metodológicos innovadores en la enseñanza ante los problemas locales.

Estimular la actividad de investigación en los centros educativos de primaria y secundaria.

Las finalidades de esta investigación hacen necesaria la participación de otros agentes educativos e instituciones. En el primer caso hablamos de escolares de primaria, concretamente de quinto y sexto nivel y del alumnado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Por tanto, escolares y profesorado, han sido un eje central para llevar a cabo las tareas de indagación, propuesta y mejora sobre la ciudad. Igualmente, este proyecto ha necesitado de la colaboración del ayuntamiento de Ciudad Real, cuyos técnicos y técnicas de las concejalías de educación y urbanismo han extendido una colaboración en forma de asesoramiento y formación tanto al profesorado como al alumnado participante en las distintas ediciones. Si bien hay que decir que este proyecto tiene un carácter internacional pues se está llevando a cabo en 6 países que involucran a 40 universidades y a más de 10.000 participantes (ver web del proyecto: <http://www.nosotrosproponemos.com/>).

Resaltamos la importancia de repensar el modelo de ciudadanía actual a partir del proyecto que se va a presentar. Lo hacemos desde la reflexión pausada que necesita todo proceso de educación crítica, basada en la equidad, la justicia social, la diversidad y la participación. Todo ello teniendo como objetivo final transformar los modelos individualistas de convivencia.

En este escrito presentamos un marco teórico que favorece la construcción de una educación para la ciudadanía desde el desarrollo de las competencias social y cívica dentro de los currículum de educación obligatoria, para ello se exploran los aportes de las pedagogías críticas y feministas en su camino por descolonizar y despatriarcalizar la educación y las relaciones sociales.

Por otro lado, el marco teórico desarrollado encuentra su aplicación práctica dentro de las propuestas de los proyectos de “Ciudad de los niños”, “Ciudades Amigas de la Infancia” y de “Ciudades Educadoras” en las que los principios de equidad, justicia social, diversidad, inclusión y participación son estrategias de acción que suponen un ensayo y transformación de la educación para una ciudadanía sostenible, libre y en igualdad.

En este contexto se presenta el proyecto ¡Nosotr@s proponemos! que, desde un modelo educativo denominado patrimonio integrado, busca la transformación de los espacios comunes de convivencia poniendo en práctica los principios de una ciudadanía transformadora y en equidad.

### **Pedagogía feminista para descolonizar y despatriarcalizar la educación para la ciudadanía**

Tomando como punto de partida las pedagogías feministas (Martínez, 2016) cuestionamos el sistema de desigualdades en el que se desarrolla nuestro modelo

ciudadano. Este sistema se define a partir de las particularidades de las sociedades capitalistas donde se imponen valores como el individualismo, la competitividad, el privilegio en manos de unos pocos y las desigualdades estructurales. Todo ello tiene su reflejo en un modelo de ciudadanía muy concreta (Ramos, Martínez y Blanco, 2020) aquella en la que lo blanco, masculino, occidental, clase alta, urbana, joven, sana y heterosexual se considera lo normativo. Todo aquello que se aleja de esa “normalidad” queda excluido, silenciado, invisibilizado o violentado (Sánchez, 2019) y da como resultado la construcción de una ciudadanía desigual. En este sistema, lo femenino, las diversidades, la infancia, las personas mayores, lo rural, las economías informales, los saberes fronterizos, las personas racializadas, las enfermedades, entre otras, encarnan diferentes esferas de opresión. Hablamos, entonces, de una ciudadanía de intersecciones (Mohanty, 2003) que se conforma por sujetos políticos diversos.

La educación para la ciudadanía (Ramos, Martínez y Blanco, 2019), siguiendo esta línea, supone reflexionar sobre cómo nos construimos como colectivo humano para llegar a ser sujetos de cambio. En esa toma de conciencia, primeramente, se deben plantear procesos educativos en los que poder entender la problemática social local (pensada desde lo global), en los contextos que vivimos. Es decir, la toma de conciencia de la opresión y de los privilegios que algunos colectivos tienen sobre otros, también sobre la cota de responsabilidad que tenemos respecto a las causas estructurales que generan la desigualdad; y cómo nos cohesionamos como colectividad para comprender la justicia social (más allá de la individualidad) para pensarnos dentro de una ciudadanía libre y comunitaria (Giroux, 2018).

Es objeto de esta pedagogía feminista descolonizadora y despatriarcalizadora cuestionar las relaciones de poder que se dan en los espacios de convivencia, más allá, también, del aula. Para ello, se requiere que desde los espacios educativos, se impulse el análisis crítico de las relaciones ciudadanas. Abordar la cuestión de poder es complejo al tratarse de un concepto plural (no siempre negativo). Naila Kabeer (2008) ya nos recordaba la necesidad de identificar el “poder sobre”, el “poder con” y el “poder para” como aspectos relacionados con un empoderamiento colectivo y feminista (Lagarde, 2000). Esto se debe traducir en una educación basada en la construcción de relaciones sociales en equidad y con justicia social cuyo objetivo será: buscar estructuras liberadoras y romper con las relaciones jerárquicas; entender que lo personal es político; y, fomentar la construcción de alianzas, procesos de diálogo abiertos y no hegemónicos, así como el conocimiento y ensayo de estrategias que nos permitan hacer un uso equitativo del poder, para trasladar estos modos de pensamiento al uso de los espacios en los que se desarrollan las relaciones sociales, por ejemplo los urbanos. Martínez (2018) señala que se debe educar para un uso equitativo y transformador del poder y no solo para el acceso al poder de unos pocos.

Como estrategias, las pedagogías feministas apuestan por el diálogo, la horizontalidad, el cuidado y la colectividad como elementos capaces de fomentar las capacidades de las personas y comunidades para elaborar mensajes críticos y contenidos transformadores. Parafraseando a Freire (1979), frente a una educación bancaria se apuesta por una educación emancipadora, donde los lenguajes, contenidos, métodos de evaluación, materiales, procesos culturales deben favorecer ese camino de toma de conciencia de la realidad, hacernos partícipes de un mundo diverso y capaces de comprometernos con la justicia social y la equidad.

Construir sujetos políticos colectivos y emancipadores supone apostar por una educación feminista liberadora que pone el conocimiento en manos de las personas para cambiar las relaciones de poder injustas. Para ello se requiere el impulso de procesos liberadores y participativos que no se construyen de manera lineal, sino que integra procesos metodológicos dinámicos y de propuestas de mejora colectivas, como el presentado a continuación.

### **Propuestas para otro modelo de ciudad**

La configuración actual del espacio público en las ciudades hace que, cada vez más, las calles se conviertan en lugares hostiles para ser vividos de manera libre, comunitaria y participada. La predominancia de un espacio en las ciudades configurado para la circulación de vehículos a motor, expulsa de sus calles la posibilidad de su disfrute y de generar encuentros tanto con otras personas como con el propio patrimonio.

Cuando hablamos de patrimonio no nos referimos exclusivamente al patrimonio histórico o al denominado patrimonio de la humanidad, empleamos este término en un sentido amplio, asociado a la cultura como aquella que nos vertebra, de la que compartimos saberes, historias de vida, costumbres, etc.

Las sociedades modernas, el urbanismo actual no solo ha supuesto la separación entre personas y vehículos, sino también entre las propias personas ya que se “ha elegido al ciudadano varón, adulto y trabajador como parámetro, y ha olvidado a los niños, a las mujeres, los ancianos, los discapacitados, los pobres y los extranjeros” (Tonucci, 2009, p.147). Sin embargo, la infancia cuando piensa en la ciudad piensa en todas las personas: abuelos/as, hermanos/as, padres, madres... (Tonucci, 2015).

Esta configuración de las ciudades genera, cada vez más, la atomización de la convivencia en la que los otros, las otras son permanentemente extrañas y generan una distancia social (más si cabe en la actualidad) que no permite o, cuanto menos, no facilita espacios comunes de convivencia y de construcción de ciudadanía. En el mejor de los casos, nos ubicamos, nos configuramos como grupos o colectivos en base a intereses específicos o luchas concretas, pero se hace difícil la interseccionalidad de la que hablábamos. Sin embargo, tal como señala Caride (2009, p.454) “en las



sociedades que habitamos, nada o muy poco de lo que somos como personas y colectivos tiene sentido sin una apelación expresa a la condición ciudadana”.

En este punto, nos planteamos si la infancia debe ser tomada como un grupo homogéneo, solo por el hecho de ser parte de un grupo etario, si esta infancia puede configurarse en base a grupos de interés con las limitaciones con las que ellas mismas se encuentran, ahora sí por cuestión de edad. La respuesta que encontramos, y que se ve facilitada por el proyecto que presentamos, es recuperar el espacio para niños y niñas, imaginar una ciudad por la que poder circular, en la que poder generar encuentros y en la que la infancia pueda ver desarrollada su competencia social en conexión con la escuela.

Vemos la ciudad como un espacio educativo que con o sin intención nos educamos en ella y para ella, tal como entendía Jane Jacobs (citada por Delgado, 2018) son espacios de lo que la ciudad misma imagina, de encuentros casuales y de la suma de movimientos y acciones que, en su conjunto, no son en absoluto casuales. En definitiva, es la condición para la aparición de lo público, de lo común en el que la infancia debe tomar un papel relevante como sujetos para la apropiación y creación, hasta para la transformación, de este espacio.

Algunas referencias relevantes en consonancia con el proyecto “Nosotr@s proponemos” se relacionan con el modelo de la Ciudad de los Niños, las Ciudades Educadoras y las Ciudades Amigas de la Infancia. A continuación, se describen brevemente cada una de las propuestas:

#### “Ciudad de los niños”

Surge en Italia como un proyecto político de la mano de Francesco Tonucci con la intención de que niños y niñas tomen protagonismo dentro de la ciudad, que sean parte de las decisiones que en ella se toman y cómo se planifica la vida en ella, ya que los niños y las niñas manifestando sus necesidades o exigencias, pueden representar las de toda la ciudadanía (Tonucci, 2009). Parte de lo que esto significa y a lo que Tonucci (2016) le otorga relevancia es a escucharles, poner atención a sus narrativas no es solo plantearles preguntas para obtener una respuesta, sino más bien generar situaciones óptimas para que puedan expresarse.

En definitiva, lo que se promueve desde la Ciudad de l@s Niñ@s es la participación, la autonomía y el derecho al juego, favorecer el cambio de parámetros de la gobernabilidad de una ciudad y, otros aspectos relevantes como la educación, la democracia y la creatividad.

#### “Ciudades Educadoras”

En el año 94 se constituye la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) como plataforma de trabajo y en colaboración con los gobiernos locales, a la que actualmente pertenecen 500 ciudades de 36 países. Entre los principios que

promulga su carta se encuentran el derecho a la ciudad educadora, el compromiso de la ciudad y un servicio integral a todas las personas.

La ciudad educadora tiene como finalidad construir una ciudadanía organizada, crítica, autónoma y participativa en proceso de aprendizaje, de creación y recreación de la cultura (Rodríguez, 2007). En el proyecto de Ciudades Educadoras se considera que la protección de la infancia y de la juventud es, también, darles el lugar que les corresponde en convivencia con las personas adultas y en intersección con las diferentes generaciones, en la que todas estamos necesitadas de una educación permanente y a lo largo de toda la vida (AICE, 2004).

#### **“Ciudades Amigas de la Infancia”**

Es una iniciativa promovida y gestionada por UNICEF en colaboración con otras organizaciones e instituciones con el objetivo de promover e implantar los Derechos Humanos y la CDN de los pueblos (Aranda, 2013).

Además, desde UNICEF (s.f.), tienen como propósito mejorar la vida de la infancia garantizando que se cumplan sus derechos en cuestión de salud, educación, protección y participación, con la colaboración con las instituciones municipales a través de la implantación de políticas que favorezcan y fomenten estos derechos.

Estos tres modelos de ciudad que piensan en la infancia con ella, desde ella y para ella, suponen modelos sociales más cohesionados, integrados y plurales en los que no hay lugar para la expulsión de la toma de decisiones en base a la edad, el género, la clase social o el lugar de procedencia.

Se apuesta por proyecto como el que presentamos ya que consideramos que una ciudad poco amigable con sus habitantes hace casi imposible generar estos lugares de encuentro, de ahí el objetivo de posibilitar proyectos de aprendizaje abiertos, experienciales y de conexión cercana con y para la ciudad potenciando un alumnado crítico, participativo y como sujeto de cambio de su propia realidad.

#### **Modelo y metodología para el desarrollo del proyecto**

Las ciudades se pueden trabajar desde una perspectiva didáctica (Alsenberg y Alderoqui, 1988; Bejarano, 2018), con distintos modelos, uno de ellos es el denominado patrimonio integrado. Melgar y Donoso (2011) se aproximan a este modelo desde la descripción de escenarios educativos, localizados en el medio cercano al alumnado, que permiten salir del aula y aprender de ellos. Se refieren a los múltiples contextos que forman parte de nuestra vida cotidiana y permiten desplegar habilidades intelectuales, sociales y emocionales. Llamamos así a recursos naturales y culturales a través de los cuales se pueden proponer aprendizajes de una gran variedad de contenidos teóricos y prácticos vinculados a las distintas áreas que constituyen el currículum en las etapas obligatorias.

Trabajar desde los establecimientos educativos de la etapa de primaria y secundaria con el alumnado este modelo de patrimonio integrado, tiene como finalidades las siguientes. Por una parte, hacerles conscientes del conocimiento que existe sobre el patrimonio cercano a ellos y ellas. Por otra parte, inculcarles la necesidad del cuidado, sostenibilidad o recuperación de los recursos que existen en una ciudad, desde las propuestas que pueda aportar el alumnado, en caso de estar dicho patrimonio degradado o mal utilizado. También hacerles ver y sentir el patrimonio como una realidad global y compleja que debe ser abordada desde planteamientos educativos con vertientes ambientales, culturales y cívicas y equitativas. Se activa, por tanto, el derecho a la ciudad. Lefebvre (1968) aboga, a través de este derecho, por rescatar al ser humano como principal protagonista de la urbe y hacer de ésta un escenario de encuentro para la colectividad. Aportamos desde las pedagogías feministas, una colectividad libre de violencias, y despatriarcalizada.

La metodología seguida para la realización de este proyecto es el análisis geográfico a través de “salidas de campo” o investigación “in situ”, que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de las distintas materias curriculares. El desarrollo del proyecto genera un Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), y, más específicamente, en el Aprendizaje Basado en Problemas Urbanos. A la vez que fomenta un Aprendizaje de Servicio (APS) que da respuesta a necesidades reales de la sociedad, llevando a cabo un servicio de utilidad y obteniendo aprendizajes vinculados al currículo así como aportando otros extraídos, desde la experiencia que proporciona la interacción con la ciudad y que ayudan a despatriarcalizar el curriculum y también los espacios urbanos desde la mirada crítica, que aporta leer la ciudad a través de la codificación de valores como la justicia social, la equidad y la igualdad de oportunidades.

El proyecto ¡Nosotr@s Proponemos! encaja la problemática y la percepción local a través los ojos del alumnado que está “atravesado por distintas condiciones de vida”, generando conciencia crítica con en el entorno en el que viven, en un tono positivo, ya que no se habla de problemas, sino de propuestas y soluciones a situaciones y espacios urbanos pensados para un único modelo de ciudadanía. También pensar en mejor aprovechamiento de espacios habitables con perspectiva de ocio y participación ciudadana incluyendo el principio de igualdad.

### **Resultados: proyecto ¡Nosotr@s proponemos!**

Abordamos algunos de los resultados más destacados que han surgido a propósito de la reflexión sobre el desarrollo del proyecto, presentado los tres más relevantes:

La revalorización de los espacios naturales y culturales que se encuentran en desuso o mal aprovechados. Los escolares han identificado parques, edificios de uso

cultural, espacios abiertos que o se encuentran cerrados, abandonados o su aprovechamiento en el acceso y disfrute está restringido a toda la ciudadanía. Mediante la investigación y desarrollo de estrategias como el aprendizaje basado en problemas, el tanteo, grupos cooperativos indagatorios; entre otras, y aplicando técnicas de extracción de datos tales como: la observación participante, las entrevistas vecinales, las encuestas ciudadanas; han propuesto nuevos usos y mejorar las infraestructuras para un acceso y disfrute de más calidad. La mayoría de los trabajos presentados, han tenido en cuenta variables sociológicas y funcionales como la accesibilidad, la variedad de grupos generacionales que habitan la ciudad y la sostenibilidad energética y económica para el mantenimiento de las propuestas hechas.

La exigencia de la democracia ciudadana. Como mantienen Rodríguez-Domenech y García-Fernández (2019) se han concretado, en estas propuestas, diferentes formas de participación ciudadana desde el rol de los escolares. Ello ha permitido trasladar planes, proyectos y programas con alternativas de buen uso urbanístico a las autoridades en política local. Todo esto, ha permitido advertir que se han hecho efectivas las competencias en educación social y cívicas. La primera se ha concretado en advertir el desarrollo de ciertas destrezas que marca el contenido de este elemento curricular como: la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales e interesarse por el desarrollo de un mayor bienestar social de toda la población, así como la comunicación intercultural, ya que los grupos de trabajo han sido conformados por escolares de distinta procedencia geográfica y étnica, fomentando la adquisición de diversidad de valores y el respeto a las diferencias. Mientras que la segunda competencia, se ha basado en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local; ya que las propuestas han sido expuestas a los responsables políticos locales de distintas concejalías implicadas en la reconstrucción de los espacios explorados. Entre las destrezas más destacadas que han aparecido en los grupos participantes, está la relacionada con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten al entorno escolar y a la comunidad. El desarrollo de estas competencias se ha impregnado de la vertiente constructivista ya que se ha logrado que los grupos de escolares participantes (primaria y secundaria) desarrollen la capacidad de acción contextual y la resolución de problemas.

Este proyecto desarrolla una vertiente basada en la justicia social y la equidad ya que se lleva a cabo por grupos de trabajo procedentes de colegios e institutos de distinta titularidad y casuística donde acontecen diferentes etnias, sexos y capacidades. Grupos de escolares que intercambian conocimientos, habilidades y

propuestas pero que generan aportaciones integrales para vivir la ciudad de manera inclusiva y más sostenible. Coincidimos con Jornet-Meliá, Sancho-Álvarez, y Bakieva (2015) cuando sostienen que la justicia social se inicia en los centros escolares, pues estos son unidades de convivencia. El alumnado participante, ha ido construyendo sus propias percepciones sobre la justicia social con una participación crítica en la vida social y cultural adquiriendo valores básicos que requiere una sociedad democrática. Cuestión esta, que debería abordarse con más frecuencia en el curriculum formal de las etapas obligatorias, ello llevaría no solo a conseguir que el alumnado se formara en las competencias social y cívica sino que fuera adquiriendo una identidad basada en valores equitativos, algo que contrarresta los que sostienen a la actual sociedad globalizada donde prima lo individual, lo competitivo y lo material.

## **CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES**

Pensar las ciudades desde los ojos de las niñas y los niños, como diría Tonucci, nos invita a cuestionarnos los contextos que habitamos y cómo estos afectan a la infancia, además de plantear qué ciudadanía de futuro queremos. Seguir reproduciendo contextos desiguales, machistas, clasistas o racistas tiene su reflejo en las ciudades que habitamos. Con proyectos de éxito de esta naturaleza se busca la toma de conciencia de los espacios comunes para cuestionarlos, participarlos y transformarlos.

Este tipo de proyectos tiene su marco de referencia en la “Ciudad de los niños”, la “Ciudades Amigas de la Infancia” y las “Ciudades Educadoras”, lo cual nos aproxima a un contexto científico y empírico por la experiencia que acumulan. Además, sumamos los aportes de la pedagogía feminista desde un enfoque decolonial e interseccional que nos invitan, no solo a la toma de conciencia de los lugares que habitamos, sino también a la responsabilidad que tenemos en ellos como una ciudadanía que debe tender hacia la educación crítica que tenga en su base los principios de equidad, justicia social, participación, cuidados, sostenibilidad y diversidad.

En este sentido apostamos por la continuidad de este tipo de proyectos para fomentar una ciudadanía del presente, participativa, feminista y en equidad. Destacamos como líneas futuras: mirar la ciudad y el curriculum desde la participación feminista, profundizar en la perspectiva de equidad de manera más directa en el proyecto, también desde la perspectiva intercultural y de clase (no se vive la ciudad igual siendo mujer, niña racializada o con discapacidad), es decir, incluir la perspectiva interseccional. Además, teniendo en cuenta las circunstancias actuales de la COVID-19, sería interesante explorar procesos participativos desde la vertiente online.

En esta línea, se apuesta por las estrategias metodológicas acordes con la investigación-acción-participativa que sigan incidiendo en la formación de una

ciudadanía escolar transformadora y que asuma compromiso social por su entorno; sobre la importancia del cuidado feminista en cualquier proceso social y educativo; sobre los aprendizajes colectivos y la toma de decisiones grupales; sobre la puesta en práctica de decisiones comunitarias y el ensayo del éxito de lo colectivo; sobre el ciclo y la relación entre la teoría/ reflexión y la práctica/acción; sobre la sostenibilidad y la construcción de vidas, ciudades y ciudadanías que merezcan la pena ser vividas.

## REFERENCIAS

- AICE (2004). *Carta de Ciudades Educadoras*. Recuperado de <https://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>
- Alsenberg, B., y Alderoqui, S. (1988). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Aranda, G. (2013). *Guía de gestión ciudades amigas de la infancia*. Madrid: Programa Ciudades Amigas de la Infancia (UNICEF España).
- Bejarano, M.T. (2018). Enseñar y aprender en la ciudad. En M.A. Rodríguez Domench y S. Claudino (Coords.) *¡Nosotros proponemos! Ciudadanía, sostenibilidad e innovación geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad* (pp. 67-77). Graó: Barcelona.
- Caride, J.A. (2009). Elogio de la Pedagogía Social: acerca de los nuevos y viejos desafíos de la educación social. *Cultura Escolar e Formação de Professores*, 18(38), 449-468.
- Delgado, M. (2018). El urbanismo contra lo urbano. La ciudad y la vida urbana en Henri Lefebvre. *REVISTARQUIS*, 7(1), 65-71.
- Freire, P. (1969). *Pedagogía como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- García-Fernández, B., y Rodríguez-Domenech, M.A. (2019). Repensar el espacio urbano a través de la mirada de los niños y adolescentes. En M.A. Rodríguez Domench y S. Claudino (Coords.) *¡Nosotros proponemos! Ciudadanía, sostenibilidad e innovación geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad* (pp. 45-64). Graó: Barcelona.
- Giroux, H. (2018). *Pedagogía crítica para tiempos difíciles*. España: Mapas colectivos.
- Jornet-Meliá, J., Sancho-Álvarez, C., y Bakieva, M. (2015). Diseño y Validación del Constructo Teórico de Justicia Social Percibida por el Alumnado en los Centros Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 111-126.
- Kabeer, N. (2008). *Mainstreaming gender in social protection for the informal economy*. London: Commonwealth Secretariat
- Lagarde, M. (2000). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y horas.
- Lefebvre, H. (1968). *Le droit à la ville*. París: Anthropos.
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Revista Foro de Educación*, 14(20), 129-151. doi:10.14516/fde.2016.014.020.008.
- Martínez, I. (2018). Pedagogías Feministas: estrategias para una educación emancipadora y decolonial. *Momento-Diálogos em Educação*, 27(3), 350-365.
- Melgar, F.M. y Donoso, S.D. (2011). Salir del aula... Aprender de otros contextos: patrimonio natural, museos e Internet. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(3), 323-333.

Mohanty, C. (2003). 'Under western eyes' revisited: feminist solidarity through anticapitalist struggles. *Signs*, 28(2), 499-535.

Ramos F.J., Martínez, I., y Blanco, M. (2020). Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. *Revista Izquierdas*, 49, 2103-2116.

Sánchez, M. (2019). *Pedagogías queer*. Madrid: La Catarata.

Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*, (Número extraordinario), 147-168.

Tonucci, F. (2015, diciembre 11). *Francesco Tonucci: "Los niños han desaparecido de nuestras ciudades"*. Educo. Recuperado de <https://www.educo.org/Blog/francesco-tonucci-los-ninos-han-desaparecido-de-nuestras-ciudades>

Tonucci, F. (2016). *Cuando los niños dicen ¡BASTA!* Barcelona: Graó.

UNICEF. (s.f.). *Ciudades Amigas de la Infancia. Ciudades Amigas de la Infancia*. Recuperado de <https://www.unicef.es/causas/espana/ciudades-amigas-infancia>





## CAPÍTULO 48

### CONTRIBUCIONES DE UN PROGRAMA DE VOLUNTARIADO EN LA EMPLEABILIDAD DE LA JUVENTUD GALLEGA

ANAÍS QUIROGA-CARRILLO, ANA VÁZQUEZ RODRÍGUEZ, Y JESICA NÚÑEZ GARCÍA  
*Universidade de Santiago de Compostela*

#### INTRODUCCIÓN

Desde el surgimiento de la Gran Recesión de 2008, el desempleo se ha convertido en una constante en todos los países del mundo. En conjunto, los estudios apuntan a una sensibilidad cíclica de la juventud ante el desempleo que tiende a disminuir progresivamente con la edad (Bell y Blanchflower, 2010). Son variables condicionantes de tal situación su presencia desproporcionada en empleos temporales, su alta concentración en sectores productivos específicos como la construcción (Scarpetta, Sonnet, y Manfredi, 2010) o el valor de la deuda pública en el PIB, que provoca que el desempleo juvenil se focalice más en unos países que en otros (Tomic, 2018). Aunque este fenómeno se distribuye de forma heterogénea en las regiones de la Eurozona, es en los países más afectados por la recesión y sus problemáticas colaterales donde se constata un mayor impacto.

Precisamente, España es uno de los países que se han visto más afectados por la crisis debido al pinchazo de la burbuja inmobiliaria que había contribuido a los años de bonanza económica anteriores. Aunque este fenómeno ha afectado a todos los grupos poblacionales, se ha constatado una concentración especialmente acusada entre la juventud (Boeri y Jimeno, 2016), un colectivo que ha sufrido un aumento sin precedentes de sus tasas de paro e importantes recortes en ámbitos tan importantes como la educación o las ayudas a la vivienda (Alonso, Fernández, e Ibáñez, 2017). Tanto es así, que se le ha llegado a denominar la “generación perdida” (Verd, Barranco, y Bolívar, 2019). Como muestra, entre 2010 y 2012, las personas de entre 20 y 24 años pasaron a tener una tasa de desempleo del 49.1%, mientras que la de la población general suponía el 25%. En otras palabras, en 2012 estaban en paro 2 de cada 10 adultos/as y 5 de cada 10 jóvenes (Planas-Lladó, Soler-Masó, y Feixa-Pàmols, 2014).

En consecuencia, han ido emergiendo dos perfiles distintos de jóvenes: los/as “mileuristas”, sujetos sobradamente preparados que ganan menos de 1000 euros al mes y por lo cual tienen serias dificultades para emanciparse de sus padres; y los “ninis”, jóvenes que supuestamente ni estudian ni trabajan, y que representan la consecuencia más dramática de un sistema político y social totalmente deficitario con

graves desajustes entre su estructura educativa y laboral. De hecho, esta última etiqueta comenzó a utilizarse como denuncia de la inequidad generacional que los y las jóvenes habían de afrontar en el mercado de trabajo, en la política y en los medios de comunicación (Planas-Lladó et al., 2014). Así pues, la inseguridad pareció instalarse en la vida de las generaciones jóvenes, quienes acabaron convirtiéndose en “generaciones flexibles” que habían de adaptarse a las exigentes demandas de un mercado laboral en una sociedad globalizada (Santos, Lorenzo, y Vázquez, 2018).

Y es que cada vez más las ideas de trabajador/a flexible y de empleabilidad se tornan clave en un mercado laboral que ha tenido que reinventarse ante el surgimiento de la sociedad del conocimiento (Allen y Van der Velden, 2011; González y Wagenaar, 2003). Así, nos encontramos ante un nuevo entorno en el que la educación no puede proporcionar ya “un producto acabado” (Sin y Neave, 2016). Por este motivo, la transición de la educación al empleo es mucho más compleja para la juventud de lo que lo era antaño, además de por la gran demanda de elevados conocimientos técnicos y académicos -hard skills- y de competencias transversales -soft skills- por parte del mercado de trabajo. Justamente, las soft skills parecen ser las habilidades más demandadas, en tanto en cuanto permiten no solo la mejora del rendimiento individual en diferentes tareas, sino que fomentan el desarrollo personal y la interacción con los demás. Se trata, en definitiva, de saber gestionar nuevas situaciones, trabajar en grupo, ser sociables, asumir responsabilidades y demostrar liderazgo (Khasanzyanova, 2017).

Con el objetivo de ofrecer a la población joven las herramientas necesarias para desarrollar las diversas habilidades que potencian su empleabilidad, todo ello en un dramático contexto de grave desempleo y falta de oportunidades, la mayor parte de los países europeos comenzaron a desplegar líneas de actuación encaminadas a combatir la exclusión social de este colectivo. Aunque desde el Tratado de Maastricht de 1992 las políticas de juventud ya se venían promocionando tímidamente, no fue hasta la aprobación de la “Comunicación Europa 2020: Una estrategia para el crecimiento inteligente, sostenible e integrador” (Comisión Europea, 2010) cuando se produjo un verdadero punto de inflexión.

A partir de aquí, se desarrollaron actuaciones y programas en el marco de la inserción laboral juvenil que abarcaban ámbitos como el aprendizaje permanente, la enseñanza superior, la movilidad, la promoción de prácticas, entre muchos otros. Por ejemplo, fue aquí cuando se implantaron iniciativas tan reconocidas como el Sistema de Garantía Juvenil (Consejo de la Unión Europea, 2013), el programa Erasmus + (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2013) o el Cuerpo Europeo de Solidaridad (Comisión Europea, 2016). Se deduce a partir de estas líneas que en los documentos europeos el desempleo juvenil y la inclusión social emergen como puntos transversales, junto con la participación social, el aprendizaje a lo largo de la vida y la

movilidad para el desarrollo personal y profesional (Santos et al., 2018). Precisamente, la política comunitaria encontró en la educación no formal un ámbito idóneo para impulsar soluciones educativas y formativas.

El término de “educación no formal” nació a finales de los 60, con el comienzo de la “crisis mundial de la educación” (Coombs, 1973), que aludía a la insuficiencia de los sistemas formales de educación para atender las expectativas y demandas de formación que se constataban cambiantes desde la Segunda Guerra Mundial, a los desajustes presentes entre educación y empleo, así como a las desigualdades educativas que se hacían patentes entre diversos grupos sociales. Es aquí cuando el concepto de educación se vio modificado de forma trascendental, traspasando la concepción antagónica de que las escuelas son las únicas instituciones capaces de satisfacer las necesidades de los individuos, a la par que emergía un término mucho más amplio, al entender el aprendizaje como un proceso que dura toda la vida (Delors, 1996). Concretamente, el Consejo Europeo (2012) define la educación no formal como un conjunto de actividades planificadas (en cuanto a objetivos didácticos y duración) en las que existe alguna forma de apoyo al aprendizaje (como, por ejemplo, la relación entre estudiante y profesor). Puede abarcar programas para impartir capacidades laborales, alfabetización de adultos y educación básica para personas que abandonaron la escuela prematuramente. Algunos casos muy comunes de aprendizaje no formal son la formación en la empresa [...] y cursos organizados por organizaciones de la sociedad civil para sus miembros, su grupo destinatario o el público en general (p.5).

Y es que se ha demostrado que los procesos de educación no formal desarrollan en gran medida las competencias transversales (Santos, 2015; Souto-Otero, Ulicna, Shaepkens, y Bogнар, 2012) y que representan una gran oportunidad para que los y las jóvenes se involucren en actividades de servicio a la comunidad. Estas actividades potencian, además, la adquisición de nuevos aprendizajes, entre los que se incluyen, aparte de las citadas competencias, una serie de valores prosociales y actitudes altamente demandados por el mercado laboral (Santos et al., 2018). De igual forma, también permiten la mejora del capital social, ya que se establecen entre los y las participantes apoyos sociales positivos y redes que fomentan, en última instancia, la cohesión social (Pichler y Wallace, 2007).

La actividad por excelencia en el ámbito de la educación no formal es, sin lugar a duda, el voluntariado. Y la literatura científica también ha evidenciado que este no solo fomenta la empleabilidad, sino que es valorado muy positivamente por los/as empleadores/as (Santos, 2015). Por ejemplo, la investigación de Khasanzyanova (2017) ha puesto de relieve que participar en acciones de voluntariado permite la adquisición de habilidades transversales de un modo más efectivo que mediante la

educación formal, y que los/as empleadores/as estiman de forma muy positiva la participación en estas actividades a la hora de seleccionar a su personal.

Asimismo, el voluntariado representa una oportunidad para la “pre-profesionalización”, esto es, la expansión del conocimiento y la autoconfianza, la obtención de experiencia relevante en el ámbito profesional y la adquisición de competencias de corte social mientras el aprendizaje se produce en entornos comunitarios (Khasanzyanova, 2017). En esta misma línea se encuentran los resultados del estudio llevado a cabo por la Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España (2015), al constatar que ser voluntario/a mejora la empleabilidad y la imagen que perciben los/as empleadores/as.

En esta investigación pretendemos aportar mayor evidencia empírica a este binomio voluntariado-empleabilidad, para lo cual se establece como objetivo principal analizar en qué medida la participación en el programa de “Voluntariado Xuvenil” ha potenciado la empleabilidad de una muestra de jóvenes gallegos/as. De este objetivo general se desprenden dos específicos:

- Examinar qué cambios se han producido en las situaciones laborales de estos y estas jóvenes tras la participación en el programa.
- Evaluar qué aptitudes interpersonales y competencias han desarrollado y cómo estas se relacionan con la empleabilidad.

Nuestra hipótesis de partida es que la participación en las actividades del programa ha contribuido a mejorar sus perspectivas laborales y, además, ha promovido en ellos/as el desarrollo de diversas competencias de carácter transversal.

## **MÉTODO**

Este estudio, de carácter cuantitativo, no experimental y descriptivo, ha utilizado un modelo de evaluación participativa (Alvira, 2002), que supone la implicación directa de los y las interesadas en la evaluación y la utilización de los resultados en la modificación o terminación de los programas. La participación se ha centrado en las fases previas al diseño de evaluación, en el análisis de la información recogida y en la redacción y utilización de resultados.

Para seleccionar a la muestra objeto de estudio se llevó a cabo un muestreo bietápico. En un primer nivel se eligió el programa de “Voluntariado Xuvenil”, desarrollado por la Dirección Xeral de Xuventude e Voluntariado de la Xunta de Galicia. En un segundo nivel se seleccionaron a los sujetos participantes por medio de un muestreo aleatorio simple. Se tomó como punto de partida las bases de datos de la Dirección Xeral de Xuventude e Voluntariado para acceder a la muestra, y se enviaron correos a un total de 754 personas que participaron desde el 2011 hasta el 2014. Fueron devueltos 53 e-mails, por lo que la muestra final invitada resultó en un total de 701 personas. Tras el pase del cuestionario online por la aplicación Survey Monkey,

la muestra final aceptante fue de 156 personas, mientras que la muestra productora de datos acabó estando compuesta por 139, debido a errores al cubrirlo.

Para el desarrollo del estudio, se partió en primer lugar de una revisión bibliográfica a nivel nacional e internacional, así como de un análisis de estadísticas sobre participación en programas de voluntariado y empleabilidad. Tras conocer el estado de la cuestión, el grupo de investigación diseñó un cuestionario ad hoc, que fue validado posteriormente a través de dos juicios de expertos: el primero, en metodología de la investigación social, con expertos de la Universidade de Santiago de Compostela y la University of Bath; y el segundo, con técnicos responsables del programa de “Voluntariado Xuvenil”. El cuestionario recoge datos sociodemográficos (edad, sexo, perfil socioeconómico, nivel de estudios, etc.) y escalas tipo Likert, y está estructurado en base a cuatro bloques de preguntas: el programa, identificación, participación juvenil y valoración de la implicación en el programa. Finalmente, para el análisis de datos se utilizó el paquete IBM-SPSS 25.

## RESULTADOS

### Perfil sociodemográfico de la muestra de voluntarios/as

La mayor parte de los y las participantes ha nacido en España (el 95%) y procede, principalmente, de A Coruña (56.3%) y Pontevedra (24.8%), siendo Lugo la provincia que aporta el menor número de voluntarios/as (18.9%). En la Tabla 1, donde se muestra la distribución por edad y género, puede observarse de forma clara que las mujeres son quienes participaron en el programa en mayor medida. En lo que corresponde a la edad, se comprueba que los que menos participaron fueron los menores de 23 años.

*Tabla 1. Distribución de la muestra*

Edad	Género		Total
	Hombre	Mujer	
≤23	11	29	40
24-26	13	33	46
≥27	8	45	53
Total	32	107	139

La mayoría participó en la convocatoria de 2013 (30.5%) y 2014 (40.7%) y llevó a cabo su voluntariado, principalmente, en entidades de acción voluntaria (41.2%) y en entidades locales (34.3%), siendo las agrupaciones municipales las que menos participantes acogieron (21%). Resulta curioso que el 3.5% no recordase en qué tipo de organización desarrolló su programa de voluntariado.

Asimismo, se exponen en la Tabla 2 las diferentes actividades del programa, siendo las mayormente demandadas las relacionadas con temáticas juveniles (30.3%)

y las que se desarrollaban con colectivos en riesgo de exclusión social (25%), las cuales acabaron implicando a más de la mitad de los/as participantes del programa (55.3%).

Otro tipo de actividades no tuvieron tan buena acogida, como las relacionadas con el Año Europeo del Voluntariado, probablemente porque las necesidades no eran tan importantes como en el caso de las anteriormente mencionadas, y también por tratarse de actividades puntuales de un año concreto. Llama la atención que solo el 4.8% participase en actividades relacionadas con la igualdad de género.

**Tabla 2.** Tipo de actividad desarrollada en el Programa “Voluntariado Juvenil”

Tipo de actividad	% de participantes
Relacionadas con el Camino de Santiago	10.6
Recuperación de la cultura/artes/tradiciones populares gallegas	8.5
Con colectivos en situación de riesgo	25
Juveniles	30.3
Ambientales	12.2
Relacionadas con el Año Europeo del Voluntariado	1.6
Relacionadas con el Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional 2012	5.3
Relacionadas con la igualdad de género	4.8
NS/NC	1.7

En cuanto al nivel de estudios (ver tabla 3), destacan aquellos/as que finalizaron estudios universitarios (56.9%), quienes evidencian tener mayor acceso al programa. También se indagó sobre el nivel de estudios de los padres, encontrando que ambos progenitores muestran un perfil muy similar, ya que tanto madres como padres tienen, principalmente, estudios primarios. No obstante, la incidencia de estudios universitarios es mayor en las madres.

**Tabla 3.** Nivel de estudios de la muestra

Nivel de estudios	Porcentaje
ESO (o equivalente)	8.6
FP de Grado Medio (o equivalente)	10.8
Bachillerato (o equivalente)	8.6
FP de Grado Superior	15.1
Estudios Universitarios	56.9

### **Desarrollo de competencias y cambio en la situación laboral de los/as voluntarios/as**

Debido a las edades de la población diana a la que están dirigidos los programas, una gran parte estaba estudiando antes de participar en su voluntariado. Entre este grupo, el nivel mayoritario es el de estudios universitarios. Como figura en la Tabla 4,

la mayoría de la muestra (82.4%) estaba estudiando (49.1%) o en situación de desempleo (33.3%).

*Tabla 4. Situación laboral antes de participar en el programa*

Situación laboral	Porcentaje
Estudiante	49.1
Contrato de prácticas	3.1
Trabajador/a autónomo/a	1.9
Trabajador/a por cuenta ajena	12.6
Desempleado/a	33.3
Otros	0

De igual forma, se analizaron las diferencias que se produjeron en las situaciones laborales de los/as voluntarios/as tras su participación en el programa (ver tabla 5). Destaca la disminución de personas desempleadas (de 33.3% a 25.2%), que se reduce en 8 puntos, y aumenta considerablemente el número de trabajadores/as por cuenta ajena (de 12.6% a 35.8%).

*Tabla 5. Situación laboral tras participar en el programa*

Situación laboral	Porcentaje
Estudiante	49.1
Contrato de prácticas	3.1
Trabajador/a autónomo/a	1.9
Trabajador/a por cuenta ajena	12.6
Desempleado/a	33.3
Otros	0

Posteriormente se les encuestó acerca de las competencias que desde su punto de vista fueron mejoradas con el programa mediante una escala de autoevaluación con tres opciones de respuesta (1=nada; 2=poco; 3=mucho). Así, se les presentaron una serie de capacidades y habilidades que distintos estudios han vinculado al desempeño laboral (Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia [ACSUG], 2014; Allen y Van der Velden, 2007; González y Wagenaar, 2003), y que pueden consultarse en la tabla 6.

*Tabla 6. Autoevaluación de mejora de competencias con el programa*

Ítem	M	DT
Capacidad de análisis y síntesis	2.16	.625
Capacidad de planificación, coordinación y organización	2.47	.589
Conocimientos generales básicos	2.32	.677
Aptitudes para los idiomas	1.56	.710
Capacidad para la utilización de las TIC	1.86	.745
Habilidades de gestión de la información (buscar y analizar información de fuentes diversas)	2.06	.719
Capacidad para la resolución de problemas y toma de decisiones	2.49	.590
Capacidad de crítica y autocrítica	2.44	.614
Capacidad de trabajo en equipo	2.72	.516
Habilidades interpersonales	2.57	.558
Capacidad para comunicarse con expertos y en distintos contextos	2.28	.744
Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad	2.43	.650
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	1.68	.723
Compromiso ético	2.52	.616
Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica	2.40	.683
Habilidades de investigación	1.84	.731
Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos	2.26	.671
Capacidad de adaptación	2.52	.576
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	2.45	.601
Capacidad de liderazgo (capacidad para movilizar a otros)	2.27	.686
Conocimientos de culturas y costumbres de otros países	1.88	.796
Habilidad para aprender y trabajar de forma autónoma	2.24	.709
Capacidad para diseñar y gestionar proyectos	2.17	.716
Capacidad de iniciativa y espíritu emprendedor	2.10	.731
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional	2.40	.659
Capacidad para tolerar la frustración	2.33	.620
Capacidad para presentar en público productos, ideas o informes	2.03	.789
Capacidad de negociación de forma eficaz	1.95	.747
Aptitudes comunicativas	2.46	.628
Aptitudes para el trabajo en red	1.91	.749
Capacidad para asumir responsabilidades	2.52	.562
Media de la escala	2.24	.422

Las competencias mejor valoradas son aquellas relacionadas con el trabajo en equipo, las habilidades interpersonales, la asunción de responsabilidades, la adaptación y el compromiso ético. Por el contrario, las que peor puntuación obtuvieron fueron las referidas a las aptitudes para los idiomas, el trabajo en un contexto internacional, las habilidades de investigación, utilización de las TIC y el conocimiento de otras culturas.

Por otro lado, en la Tabla 7 se muestra la escala de evaluación que se les pasó, esta vez con cuatro opciones de respuesta (1=en total desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=de acuerdo; 4=totalmente de acuerdo), en la que los/as participantes valoraron la mejora de las posibilidades de consecución de empleo tras el programa.



Tabla 7. Escala de empleabilidad

Ítem	<i>M</i>	<i>DT</i>
La participación en el programa ha influido favorablemente en mi posición actual (trabajo, estudios...)	2.75	.826
La participación en el programa ha cambiado mis planes o aspiraciones laborales	2.34	.802
La participación en el programa ha influido favorablemente en mis oportunidades para conseguir empleo	2.44	.835
La participación en el programa amplió mis perspectivas laborales y vocacionales (por ejemplo, me hizo considerar trabajos en los que no había pensado antes)	2.65	.842
La participación en el programa me motivó para buscar empleo más activamente	2.53	.826
Media de la escala	2.54	.631

Los y las voluntarias consideraron que la participación en el programa influyó favorablemente en su situación actual de trabajo o estudios (2.75), mejoró sus perspectivas laborales y vocacionales (2.65) y les motivó para buscar empleo de forma más activa (2.53). Aunque en menor medida, también contribuyó al aumento de sus oportunidades para emplearse (2.44) y al cambio de sus aspiraciones laborales (2.34).

Finalmente, también se les preguntó si las actividades desarrolladas en el programa estaban en línea con lo que les gustaría hacer en un futuro, obteniendo una media de 3.63 con una desviación típica de 0.894, lo que indica una valoración claramente positiva. Además, el 65.6% volvería a participar en el mismo programa de voluntariado, mientras que el 27.3% escogería otro, y el 92.2% lo recomendaría a sus amigos y amigas.

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

A tenor de los resultados expuestos, podemos concluir que la participación en el programa de “Voluntariado Xuvenil” ha incidido en elementos tan relevantes para la inserción laboral como la motivación para buscar un empleo de forma más activa, la modificación de perspectivas laborales y vocacionales o la ampliación de la red de contactos. En este sentido, el capital social de estos/as jóvenes se vio potenciado gracias al establecimiento de relaciones en un entorno comunitario que les serán útiles en términos de empleabilidad (Pichler y Wallace, 2007).

Asimismo, se ha incrementado su capital humano gracias al desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, las habilidades comunicativas, la adaptabilidad y la asunción de responsabilidades. Precisamente, estas son varias de las capacidades más demandadas por el mercado laboral, en un entorno en el que la flexibilidad y el aprender a aprender están a la orden del día (Allen y Van der Velden, 2011; Souto-Otero et al., 2012). Por otro lado, la situación laboral de buena parte de los y las jóvenes participantes cambió después de implicarse en el voluntariado y

ellos/as mismos/as dieron cuenta de este cambio en la última escala de empleabilidad.

De esta forma, podemos afirmar que nuestra hipótesis de partida se ha confirmado. El programa de “Voluntariado Xuvenil” ha tendido a mejorar, en términos generales, los niveles de empleabilidad de los y las participantes a través del desarrollo de una serie de competencias clave para el mercado laboral. Ello ha quedado demostrado en los cambios que se han producido en las situaciones laborales de los y las voluntarias tras su paso por el programa.

Es conveniente mencionar, aun con todo, que no puede atribuirse al programa el total del efecto; ni siquiera se puede garantizar en qué medida lo hace. Existen numerosos factores que influyen en los cambios en las situaciones laborales, y la distancia temporal desde el paso por el programa permite mucha variabilidad en las explicaciones. Dicho esto, los datos muestran una realidad que debe ser tenida en cuenta y que coinciden en gran medida con otros estudios anteriores sobre empleabilidad e iniciativas de educación no formal (Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España, 2015).

Por lo tanto, el programa de “Voluntariado Xuvenil” ha cumplido durante los años objeto de evaluación con las finalidades iniciales de mejora de competencias, habilidades y destrezas implicadas en la potenciación de su participación social e inserción laboral. Es necesario que se desarrollen más investigaciones en esta línea, a poder ser con análisis cuantitativos más sofisticados, que demuestren que en España las iniciativas de educación no formal destinadas a la juventud ofrecen resultados similares a los ya expuestos por otros estudios en el panorama internacional.

## REFERENCIAS

Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia. (2014). *Estudo da inserción laboral dos titulados no Sistema Universitario de Galicia. 2009-2010*. Santiago de Compostela: Autor.

Allen, J., y Van der Velden, R. (Eds.). (2007). *Reflex. The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the Reflex Project*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.

Allen, J., y Van der Velden, R. (Eds.). (2011). *The Flexible Professional in the Knowledge Society*. Nueva York: Springer.

Alonso, L.E., Fernández, C.J., e Ibáñez, R. (2017). Juventud y percepciones de la crisis: precarización laboral, clases medias y nueva política. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 37, 155-178. doi: [empiria.37.2017.18983](https://doi.org/10.18983/empiria.37.2017.18983)

Alvira, F. (2002). *Metodología de evaluación de programas*. Madrid: CIS.

Bell, D.N., y Blanchflower, D.G. (2010). Youth Unemployment: Déjà Vu? *IZA Discussion Papers*, 5673, 1-30. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10419/52025>

Boeri, T., y Jimeno, J. F. (2016). Learning from the Great Divergence in unemployment in Europe during the crisis. *Labour Economics*, 41, 32-46. doi: [10.1016/j.labeco.2016.05.022](https://doi.org/10.1016/j.labeco.2016.05.022)

Comisión Europea. (2010). Comunicación de la Comisión. Europa 2020. *Una estrategia para el crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas.

Comisión Europea. (2016). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. *Una nueva agenda de capacidades para Europa. Trabajar juntos para reforzar el capital humano, la empleabilidad y la competitividad*. Bruselas.

Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España. (2015). Reconoce. La situación del voluntariado juvenil ante el empleo: competencias y empleabilidad. Valencia.

Consejo de la Unión Europea. (2013). *Recomendación del Consejo de 22 de abril de 2013 sobre el establecimiento de la Garantía Juvenil*. Bruselas.

Consejo Europeo. (2012). *Recomendación del Consejo de 20 de Diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:ES:PDF>

Coombs, P.H. (1973). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Ediciones Península.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.

Khasanzyanova, A. (2017). How volunteering helps students to develop soft skills. *International Review of Education*, 63(3), 363-379. doi: 10.1007/s11159-017-9645-2

González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto – Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2013). *Reglamento (UE) N° 1288/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2013 por el que se crea el programa Erasmus +, de educación, formación, juventud y deporte de la Unión*. Bruselas.

Pichler, F., y Wallace, C. (2007). Patterns of Formal and Informal Social Capital in Europe. *European Sociological Review*, 23(4), 423-435. doi: 10.1093/esr/jcm013

Planas-Lladó, A., Soler-Masó, P., y Feixa-Pàmpols, C. (2014). Juventud, políticas públicas y crisis en España: ¿Triángulo mágico o triángulo de las Bermudas? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 551-564.

Santos, M.A. (Dir.). (2015). *Os Programas de Educación Non Formal e a Empregabilidade da Xuventude en Galicia*. Santiago de Compostela.

Santos Rego, M.A., Lorenzo, M., y Vázquez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Madrid: Editorial Síntesis.

Scarpetta, S., Sonnet, A., y Manfredi, T. (2010). Rising Youth Unemployment During the Crisis: How to Prevent Negative Long-term Consequences on a Generation? *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 106, 2-35. doi: 10.1787/5kmh79zb2mmv-en

Sin, C., y Neave, G. (2014). Employability deconstructed: perceptions of Bologna stakeholders. *Studies in Higher Education*, 41(8), 1447-1462. doi: 10.1080/03075079.2014.977859

Souto-Otero, M., Ulicna, D., Shaepkens, L., y Bogнар, V. (2012). *Study on the impact of Non-Formal Education in youth organisations on young people's employability*. Bruselas: European University Association.

Tomic, I. (2018). What drives youth unemployment in Europe? Economic vs non-economic determinants. *International Labour Review*, 157(3), 379-408. doi: 10.1111/ilr.12113

Verd, J. M., Barranco, O., y Bolibar, M. (2019). Youth unemployment and employment trajectories in Spain during the Great Recession: what are the determinants? *Journal for Labour Market Research*, 53(4), 1-20. doi: 10.1186/s12651-019-0254-3

## CAPÍTULO 49

### ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN REVISTAS SOBRE JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO COMO ELEMENTO INNOVADOR EN EL AULA

LINA HIGUERAS-RODRÍGUEZ\*, CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ\*\*,  
MARTA MEDINA GARCÍA\*, Y CRISTINA CRUZ-GONZÁLEZ\*\*

*\*Universidad de Almería; \*\*Universidad de Granada*

#### INTRODUCCIÓN

Hoy en día en nuestra sociedad, la función de los profesores no es sólo "enseñar" contenidos que asimilaremos a corto plazo y que fácilmente nos olvidaremos pues hay distintos medios tecnológicos donde esa información podemos obtenerla de manera fácil y rápida. El objetivo que buscan los docentes hoy en día es a ayudar a los estudiantes a "aprender a aprender" de forma autónoma (Campos, 2000; Monereo, Weise y Álvarez, 2013).

Para llevar a cabo una buena formación docente, es necesario utilizar herramientas pedagógicas específicas para que la formación sea plena y efectiva. En la actualidad, los recursos están dando un giro a la práctica educativa, ya que obligan a los docentes a identificar factores y establecer criterios para la incorporación de estrategias de enseñanza de calidad en su labor en el aula (Cárdenas, Zermeño y Tijerina, 2013). Durante los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI, la creatividad ha jugado un papel importante en la educación (Craft, 2006). Algunos autores, como, por ejemplo, Ferrari et al., (2009) y Sawyer (2010), consideran que debería ser incluido abiertamente como objetivo educativo. Sin embargo, la creatividad aún no juega un papel central ni en el currículum ni en los objetivos educativos que deben cumplir los profesores.

La enseñanza a través de la creatividad significa la adopción de distintas visiones para potenciar la imaginación con el objetivo de que el aprendizaje sea llamativo, emocionante y eficaz (Wijayati, Sumarni, & Supanti, 2019). Según Assmann (2002), los cambios en formación y aprendizaje no son, aunque algunos si los consideren, formación a través del uso de las TIC e internet, aunque es de gran importancia. Este autor habla del verdadero cambio en el aprendizaje se consigue a través de la diversión y el aprendizaje. Dos términos muy diferentes pero que llevándolo al contexto educativo y sabiendo aplicarlo, resulta potencialmente ventajoso. La relación de dichos conceptos potencia el proceso de aprendizaje de forma más amena, divertida, atractiva, eficaz, etc. (Armstrong, 2006).

El aprendizaje basado en el juego es una forma de fomentar la enseñanza creativa. De hecho, los juegos ofrecen experiencias que suscitan la satisfacción intrínseca y proporcionan oportunidades para un aprendizaje auténtico (Higueras-Rodríguez, 2019; Qian y Clark, 2016; Tobias, Fletcher y Wind, 2010).

A través del aprendizaje basado en juegos, el alumnado puede llegar a ser autónomo, competente, adquirir competencias y habilidades asumiendo riesgos, pero sin poner en juego su vida, y el desarrollo de la flexibilidad cognitiva en relación con la complejidad de las ideas (Le, Weber y Ebner, 2013). Martin et al., (2004) mantuvieron que el juego es ideal para el aprendizaje porque presentan un reto, personifican una ilusión y forman una curiosidad durante la fase de juego. Así pues, el juego presenta una oportunidad para el aprendizaje partiendo de los intereses y motivaciones del alumnado.

A lo largo de la historia de la educación española, hay que destacar la importancia del juego como base de toda la educación ha sido una invariable (Torres y Torres, 2007). Muchos mentores han aludido a las consecuencias positivas y significativas que tiene el juego en la práctica educativa.

En el último tercio del siglo XIX, uno de los primeros en referirse a esta idea fue Alcántara-García, quien, en relación con las metodologías más adecuadas para los centros infantiles, identificó el movimiento, el juego y el trabajo como las primeras y naturales expresiones de la actividad del niño (García y Llull, 2009). Estos son los elementos que deben utilizarse para la estimulación, disciplina y apoyo de esta acción, y los procedimientos de cualquier método racional de educación deben basarse en ellos. García fue aún más explícito al considerar el juego como un gran elemento de la educación; este método se basa en gran medida en el propósito de entretener y al mismo tiempo dirigir al niño de manera agradable educándolo a través de actividades lúdicas. Su compromiso con esta actividad y la necesidad de considerarla en toda la pedagogía y métodos educativos es evidente, ya que manifestó claramente cuán justificada es la importancia que atribuimos al juego como herramienta educativa (Gómez, Molano y Rodríguez, 2015).

Así pues, la actividad a través del juego favorece en gran medida a la madurez psicomotora, mejora la actividad cognitiva, proporciona el desarrollo emocional y es un vehículo esencial para la socialización los alumnos (Jover y Rico, 2013). Por lo tanto, los juegos se convierten en uno de los caudales más fuertes para que los estudiantes aprendan nuevas destrezas y nociones a través de su propia práctica (Payá, 2016).

Sin embargo, la necesidad de implementar la actividad a través del juego en los centros no sólo procede del área de la educación física, sino que, como ejemplo ideal de actividad integral que favorece otros aprendizajes, va más allá de eso (García y Llull, 2009). Las escuelas de Fröebel, Montessori, Decroly, Claparède y otras han

demostrado en toda Europa las capacidades educativas del juego. Así, las distintas aplicaciones del juego en la educación de los sentidos y al aprendizaje de materias como la lectura y la escritura, la geometría y la aritmética, o la educación social con excelentes resultados, van convenciendo poco a poco a los profesores que se comprometen en la innovación de las prácticas didácticas y creen en las posibilidades pedagógicas del juego como componente educativo de primera mano (Payá, 2006).

Aunque muy lentamente, en una minoría de escuelas o reducido a experiencias concretas al profundizar en el discurso teórico más que en el práctico, vemos cómo las escuelas acogen la actividad lúdica como una estrategia educativa (García y Llull, 2009). En un primer momento, el uso de esta metodología tal y como está es escaso. Siempre se utiliza en materias como la educación física. Hay algunos educadores absolutamente convencidos de la potencia pedagógica de la metodología y las iniciativas (la mayoría de ellas en Cataluña, a raíz del movimiento de la "Renaixença", el "Noucentisme", y el contacto con las corrientes forasteras de innovación didáctica) se extienden al resto de ámbitos educativos (Payá, 2006). Aunque cada uno de los diferentes entornos educativos (físico o corporal, intelectual o cognitivo, cívico o social, creativo o estético) promueven la recomendación o implantación de estas actividades, siempre acaban considerando la integralidad y los beneficios de la actividad lúdica en todos sus aspectos (Jover y Rico, 2013).

Una vez explicadas las virtudes y beneficios del juego para la educación y, en consecuencia, para el desarrollo profesional de los docentes, debemos destacar el valor de esta labor más allá de la comunidad autónoma en la que se centra por varias razones. Los resultados son relevantes para el desarrollo profesional de la enseñanza en general, ya que muestran la importancia del juego como recurso educativo, sus beneficios y sus facilidades de aplicación. Además, por otro lado, estos resultados son una guía y orientación como buenas prácticas para los gestores educativos, ya que la forma de acceder a la información y a la formación didáctica puede ser valorada como un recurso formativo que puede servir de réplica o inspiración.

Según menciona Bañeres et al., (2008), el juego es una estrategia formativa clave y eficaz para el docente y que puede ser utilizado en todos los niveles educativos, es decir, desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior. Se entiende el juego como una herramienta pedagógica que favorece un aprendizaje activo frente a un aprendizaje pasivo y verbalista. También, a su vez, favorece los procesos intelectuales, sociales y afectivos, participación activa, valores como la colaboración, cooperación, creatividad, entre otras ventajas (Salvador, 2014).

El juego favorece las distintas destrezas y habilidades por áreas de desarrollo (Bjorklund y Brown, 1998; Garaigordobil y Maganto, 2013; Márquez, 2015). Tal como lo menciona Higuera-Rodríguez (2019) en su investigación:

“en el área físico-biológica se pueden trabajar la capacidad de movimiento, rapidez de reflejos, destreza manual, coordinación y sentidos. En el área cognitiva-verbal: imaginación, creatividad, agilidad mental, memoria, atención, pensamiento creativo, lenguaje, interpretación de conocimiento, comprensión del mundo, pensamiento lógico, seguimiento de instrucciones, amplitud de vocabulario, expresión de ideas. En el área socioemocional: espontaneidad, socialización, expresión de sentimientos, aficiones, resolución de conflictos, confianza en sí mismos, logrando experimentar placer y satisfacción. De todo ello deducimos la gran incidencia que llegará a tener en la Dimensión Académica pues, sin duda, ayudará a lograr “jugando” la apropiación de contenidos de diversas asignaturas” (p.27).

Para llevar a cabo una metodología basado en el juego, hace falta que haya una combinación de diferentes metodologías que ayuden a promover la situación de juego y que a la vez fomenten el aprendizaje real y significativo (Cerde, Salcedo, Pérez y Marín, 2017; Crisol, 2012). Fernández (2008) expone una categorización basada en tres categorías para ubicar las diversas metodologías:

Métodos de enseñanza basados en las distintas formas de exposiciones magistrales.

Métodos orientados a la discusión y/o al trabajo en equipo, juegos cooperativos, grupos interactivos, trabajos en equipo etc.

Métodos fundamentados en el aprendizaje individual.

Basándonos en Gallego y Salvador (2008), se muestran algunas de las destrezas educativas en relación a la función de los elementos del proceso educativo: educador, estudiante, contenido y contexto. Todas estas estrategias mencionadas trabajan de una manera directa o indirecta con el juego como elemento educativo. En la figura 1 las mostramos:

Figura 1. Estrategias didácticas

Docente/transmisor	Alumnado	Contenido	Contexto
Trabajo por talleres	Gamificación	Mapas conceptuales	Asamblea
Mayéutica	Rincones de Trabajo	Centros de interés	Aprendizaje dialógico
Tertulias dialógicas	Aprendizaje por indagación y/o por descubrimiento	Aprendizaje basado en problemas	Juegos
	Enseñanza por experimentación	Aprendizaje basado en juegos	Cooperativos
		Aprendizaje basado en proyectos	Simulación
			Grupos interactivos

Fuente: Elaboración propia inspirada en la investigación de Gallego y Salvador (2008)



## METODOLOGÍA

Esta investigación se realiza a través de un análisis descriptivo de diferentes revistas de experiencias educativas que lleven a cabo prácticas innovadoras dentro del aula. Este tipo de investigación tiene como finalidad la definición, clasificación, catalogación o categorización del objeto de estudio.

En este sentido, el estudio de las distintas experiencias educativas nos ayudará a la comprensión de si realmente el juego ayuda a favorecer las prácticas del aula y si se consigue un aprendizaje significativo de los estudiantes.

Para Bernal (2006), el tratar documentos favorece a recabar documentación para posteriormente, analizarlos y sacar información de los datos, que a lo mejor de otra manera sería muy difícil o no posible de obtener.

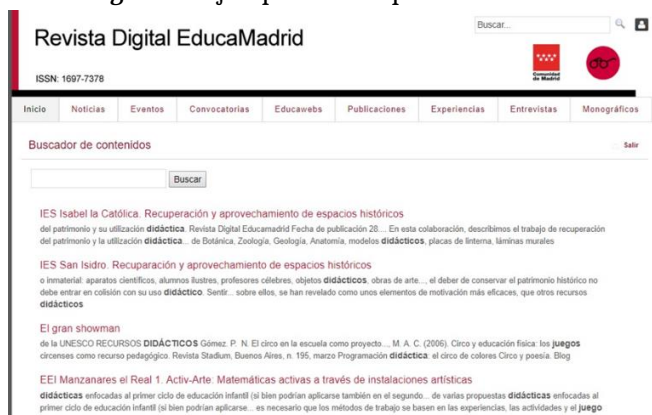
Los documentos ayudan a la recogida de información precisa y siempre que se necesite, podemos hacer uso de ésta a través del tiempo (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

## RESULTADOS

A continuación, se muestran las revistas de experiencias educativas analizadas. Escogimos este tipo de revistas porque consideramos que éstas son las ideales para analizar pues muestran distintas prácticas educativas que realizan los docentes en el aula escolar. Para nuestro análisis, hemos contado con la ayuda de 6 revistas pedagógicas donde las experiencias didácticas eran más abundantes que las investigaciones en general.

Para la búsqueda, se llevó a cabo mediante distintos descriptores como aprender jugando, Neuroeducación y Juego, Gamificación, Juego Educativo y Juego en el aula, entre otros. En la figura 2 se muestra un ejemplo de la búsqueda.

*Figura 2. Ejemplo de búsqueda en revista*



Fuente: Elaboración propia.

Tras la búsqueda, se han logrado un total de 564 resultados de experiencias pedagógicas llevadas a cabo en el aula y en distintos niveles educativos. En la tabla 1 se observa las revistas utilizadas, el número de experiencias encontradas, y los descriptores utilizados en cada una de las revistas.

*Tabla 1. Listado de revistas*

Revista	Nº de búsqueda	Descriptores
Revista Digital EducaMadrid	10	Juego como recurso didáctico Aprendizaje basado en juegos Metodología lúdica
Revista digital innovación y experiencias educativas	33	Juego como recurso didáctico Aprendizaje basado en juegos Metodología lúdica Gamificación
Revista aula de innovación educativa	226	Juego como recurso didáctico Aprendizaje basado en juegos Metodología lúdica Gamificación
Educación y futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas	45	Juego como recurso didáctico Metodología lúdica
Cuadernos de pedagogía	228	Juego como recurso didáctico Aprendizaje basado en juegos Metodología lúdica Gamificación
Quadern digital	22	Juego como recurso didáctico Metodología lúdica

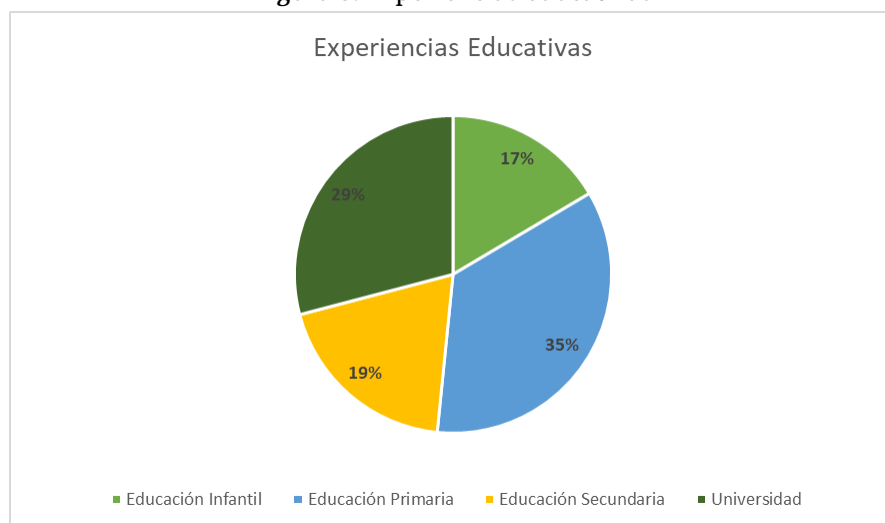
Fuente: Elaboración propia.

Se comprueba que las experiencias donde el juego como recurso educativo se hacen presentes de manera significativa en todas las revistas analizadas, aunque hay algunas donde abunda más este tipo de experiencia didáctica con el juego como elemento de aprendizaje. Las revistas Cuadernos de Pedagogía y la Revista de Aula de

Innovación Educativa son las que tienen experiencias didácticas de este tipo (con 228 y 226 respectivamente). Con un menor número de experiencias, nos encontramos Educación y futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas; Revista digital innovación y experiencias educativas; Quadern digital; y finalmente con solamente 10 experiencias la revista Digital EducaMadrid.

Si nos centramos en las experiencias educativas en relación a la etapa educativa donde se desarrolle, nos encontramos que en la Etapa de Educación Primaria es donde más abundan con un 35%, seguidamente del resto de etapa. Nos llama mucho la atención como la Educación Superior se hace presente en el uso de este tipo de herramienta en sus prácticas educativas. En la figura 3 se puede observar cada una de las etapas.

*Figura 3. Experiencias educativas*



Fuente: Elaboración propia.

En relación a la teoría y los datos obtenidos se verifica que la formación permanente en juego como recurso didáctico se hace preciso para la mejora del proceso educativo y que según Márquez (2009) reflexiona que todo docente debería de conocer su posible aplicabilidad en el aula y su posible implementación en su práctica docente.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La formación en relación a juego como herramienta pedagógica se hace muy latente en los procesos de enseñanza actual. Es una opción metodológica muy innovadora y que se ha podido comprobar las múltiples ventajas que tiene su aplicación, no solo en niveles educativos inferior, sino que en educación superior

puede ser una gran oportunidad para los estudiantes universitarios y para su proceso educativo y aprendizaje activo y significativo. Tal y como se comprueba en los resultados, el 17% es en Educación infantil, 35% en Educación primaria, 19% Educación secundaria, y 29% Universidad.

Es por ello, y como menciona Gallego y Salvador (2008) en su investigación, el juego como herramienta educativa puede ser utilizado y ventajoso desde 4 perspectivas: la de docente/transmisor, alumno, contenido y contexto. Desde la visión de docente/transmisor, se puede utilizar el juego en los trabajos por talleres, tertulias dialógicas, mayéutica, etc.; Desde la visión de alumno, puede ser utilizada en la gamificación, rincones de trabajo, aprendizaje por indagación/descubrimiento, enseñanza por experimentación, etc.; Desde la visión de contenido, mapas conceptuales, centros de interés, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en juegos, etc.; y desde la visión de contexto en asamblea, aprendizaje dialógico, juegos cooperativos, simulación y grupos interactivos.

Se comprueba que las experiencias didácticas a través de juegos son muy enriquecedoras a modo general, aunque se puede ver más en unas revistas que en otras. Esto puede ser debido a las posibles investigaciones y temáticas que se publican en las revistas, pues revistas más innovadoras donde publican experiencias de innovación educativa puede que tengan mucho más cabida que en otras como por ejemplo de investigación en general. Se comprueba la necesidad de una formación permanente en este tipo de herramientas y en otras para la mejora del proceso educativo.

En definitiva, se muestra abundantes posibilidades de experiencias educativas lúdicas que hace que se visibilice el juego como recurso didáctico en las prácticas de los docentes y en distintos niveles educativos. Deseamos que esta investigación ayude a los lectores, docentes, alumnos a considerar el juego como clave para el aprendizaje y su incorporación más continua dentro de las aulas escolares.

## REFERENCIAS

- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias Múltiples en el Aula*. Paidós Educación: Barcelona, Spain.
- Assman, H. (2002). *Placer y Ternura en la Educación*. Narcea S.A.: Madrid, Spain
- Bañeres, D., Bishop, A., Cardona, M., Comas, I., Coma, O., Garaigordobil, M., et al. (2008). *El juego como estrategia didáctica. Claves para la innovación educativa*. Grao: Barcelona
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. Mexico: Pearson
- Bjorklund, D.F., & Brown, R.D. (1998). Physical play and cognitive development: Integrating activity, cognition and education. *Child Development*, 69(3), 604-606.
- Campos, Y. (2000). *Estrategias didácticas apoyadas en tecnología*. México: Dgenamdf.

Cárdenas, I., Gómez, M., y Tijerina, R. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. *Revista de Educación y Tecnología*, 3, 190-206.

Cerda, G.A., Salcedo, P.A., Pérez, C.E., y Marín, V. (2017). Futuros Profesores de Matemáticas: Rol de la Disponibilidad Léxica, Esquemas de Razonamiento Formal en Logros Académicos Durante su Formación Inicial. *Formación Universitaria*, 10(1), 33-46.

Craft, A. (2006). *Creativity in schools*. In *Developing Creativity in Higher Education*. Routledge: London, UK, pp. 39-48.

Crisol, E. (2012). *Opinión y percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la Universidad de Granada* (Tesis doctoral). Universidad de Granada: Granada, España.

Fernández, A. (2008). Nuevas tecnologías docentes. Recuperado de [http://www.upm.es/innovacion/cd/02\\_formacion/talleres/nuevas\\_meto\\_docent/nuevasmetodologias\\_docentes\\_2.pdf](http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevasmetodologias_docentes_2.pdf)

Ferrari, A., Cachia, R., Punie, Y. (2009). Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching. *JRC Technical Note*, 52374, 64.

Gallego, J.L., y Salvador, F. (2008). La programación didáctica: componentes básicos. En A. Medina y F. Salvador (coords.) *Didáctica general*. Madrid: Pearson.

Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2013). Problemas emocionales y de conducta en la infancia: un instrumento de identificación y atención temprana. *Journal of parents and teachers*, 351, 30-39. Recuperado de <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1050/894>

García, A. y Llull, J. (2009). El Juego Infantil y su Metodología. *Editex*, 32, 315-317.

Gómez, O., Molano, P., y Rodríguez, S. (2015). *La Actividad Lúdica Como Estrategia Pedagógica para Fortalecer el Aprendizaje de los Niños de la Institución Educativa niño Jesús de Praga*. *Bachelor's Thesis* (Tesis doctoral). Universidad del Tolima Instituto de Educación a Distancia en Pedagogía Infantil, Ibagué, Colombia

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ª edición)*. México: McGraw-Hill.

Higueras-Rodríguez, L. (2019). *El Juego Como Recurso Didáctico en la Formación Inicial Docente* (Tesis doctoral). Ph.D. Thesis, Department of Didactics and School Organization. University of Granada, Granada, Spain

Jover, G., Rico, A.P. (2013). Juego, educación y aprendizaje. La actividad lúdica en la pedagogía infantil. *Bordón Revista de Pedagogía*, 65, 13-18.

Le, S., Weber, P., y Ebner, M. (2013). Game—Based Learning. In *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, 2nd ed. *Epubli GmbH: Germany*, 267.

Márquez, A. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de Secundaria. Entre la teoría y la práctica* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga: Málaga, España.

Márquez, I. (2015). *El desarrollo de las capacidades comunicativas y sociales en niños de 2-3 años durante el juego* (Tesis de grado). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ciencias de la Educación, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/8464>.

Martín, P.P.G., Calero, P.A.G., Gómez-Martín, M.A. (2004). Aprendizaje basado en juegos. *Icono*, 14, 2, 1-14.

Monereo, C., Weise, C., y Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), 323-340

Payá, A. (2006) *La Actividad Lúdica en la Historia de la Educación Española Contemporánea*. Universitat de València. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació: Valencia, Spain

Qian, M., Clark, K.R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behaviors Journal*. 63, 50-58.

Romero, L., Escorihuela, Z., Ramos, A. (2009). La actividad lúdica como estrategia pedagógica en educación inicial. *Revista Efdesport*, 14, 1-9.

Salvador, A. (2014). *El juego como recurso didáctico en el aula de matemáticas*. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de <http://www2.caminos.upm.es/departamentos/matematicas/Fdistancia/MAIC/actividades/conferencias/conferencias/12.El%20juego%20como%20recurso%20did%C3%A1ctico%20en%20el%20aula.pdf>

Sawyer, R.K. (2010). *Individual and group creativity*. In *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 366-380). Cambridge University Press: Cambridge.

Tobias, S., Fletcher, J.D., Wind, A.P. (2014). Game-based learning. In *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*; Springer: New York, NY, USA; pp. 485-503.

Torres, C., y Torres-Perdomo, M. (2007). *El Juego Como Estrategia de Aprendizaje en el Aula*. Universidad de los Andes: Trujillo, Peru

Wijayati, N., Sumarni, W., y Supanti, S. (2019). Improving student creative thinking skills through project-based learning. *KnE Social Science*, 408-421. doi:10.18502/kss.v3i18.4732.

## CAPÍTULO 50

### EL CONOCIMIENTO SOBRE DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN: SU INCIDENCIA EN LA CREACIÓN DE UN SISTEMA INCLUSIVO

MARTA MEDINA GARCÍA\*, CRISTINA CRUZ-GONZÁLEZ\*\*,  
LINA HIGUERAS-RODRÍGUEZ\*, Y CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ\*\*

*\*Universidad de Almería; \*\*Universidad de Granada*

#### INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores retos a los que se enfrenta el sistema educativo en nuestros días es garantizar la inclusión educativa de todos los niños y niñas. Así lo expone la (UNESCO, 2015) en su Agenda de Desarrollo Sostenible, concretamente en el objetivo 4 (ODS 4) y así lo confirman autores como Ainscow y Sandill, (2010).

En este sentido, la educación inclusiva se convierte en un elemento imprescindible para garantizar el derecho de todas las personas a una educación de calidad (Dávila y Naya, 2011). Y es que la educación inclusiva podríamos definirla según Calvo y Verdugo (2012) como una educación para todos y en ese sentido se entienden las diferencias como enriquecimiento, como un aspecto que une a todas las personas. Tal y como indican Booth & Ainscow (2015) no podemos quedarnos con una visión reducida de lo que significa este proceso al identificarla sólo con la preocupación de determinados alumnos en riesgo de exclusión, sino que cuando se habla de educación inclusiva nos referimos a cómo educar a todos bajo los márgenes de una educación de calidad.

En definitiva, nos referimos a un derecho reconocido desde la comunidad internacional. Sirva como ejemplo, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH, 2013) el cual reconoce la educación inclusiva como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. Como indican Opertti y Guillinta (2015) el derecho a la educación se encuentra previsto en numerosos documentos internacionales de variada naturaleza jurídica de cuyo análisis y reflexión se deriva el reconocimiento que el derecho lleva implícito el derecho a una educación inclusiva (Medina, 2017). Sin embargo, este derecho aún dista de ser la “norma” en la aplicación real.

El logro de este objetivo supone un proceso que requiere la participación de muchos agentes sociales (Calvo y Verdugo, 2012) y no cabe duda que los docentes son una parte imprescindible para su consecución. Los docentes son vistos como elementos clave para implementar la educación inclusiva (De Boer et al., 2011). Por

ello, un aspecto fundamental es el conocimiento que tienen éstos en materia de educación inclusiva y qué aspectos son significativos para la implementación de esta en la realidad educativa.

## **MÉTODO**

### **Muestra y trabajo de campo**

Para el desarrollo de este estudio hemos tomado como población a los maestros y profesores de Educación Secundaria Obligatoria y profesionales de pedagogía terapéutica en España. Para obtener la muestra, se utilizó un muestreo no probabilístico de bola de nieve. El trabajo de campo se realizó durante enero de 2016.

De esta manera, nos encontrábamos con una población de cerca de 9.000 profesores en la región objetivo de análisis de los cuales se obtuvo finalmente una muestra de 233 sujetos siendo el error muestral de 3,7% con un porcentaje de confianza del 95%. A continuación, se detallan las características de la muestra donde destaca que el 60% de los encuestados afirmaban tener conocimiento medio/alto acerca del ámbito de la discapacidad mientras que un 20.2% declaraban no conocer apenas este campo. Por otra parte, casi el 65% de la muestra está compuesta por mujeres y casi el 65% de la muestra son profesionales que ejercen en centros educativos de carácter público.

### **Instrumento**

Para llevar a cabo nuestro estudio hemos utilizado como instrumento un cuestionario como técnica de recogida de datos con un total de 53 ítems. Se trataba de un cuestionario auto-administrado on-line. El cuestionario constaba de dos partes: (1) clasificación de los encuestados y variables sociodemográficas (sexo, edad, centro, etc.) así como un total de 45 preguntas de escala tipo Likert (de 1 a 5) acerca de tres aspectos fundamentales: conocimiento acerca de la discapacidad, consideración y eficacia sobre las medidas de atención a la diversidad, opinión e información sobre inclusión.

Se realizó un pretest durante el año 2015. Se analizaron los resultados de la encuesta respondida por 16 pedagogos con más de 20 años de experiencia y que trabajaban en centros públicos. Con los resultados hallados se comprobó de nuevo la correcta elaboración y comprensión corrigiendo los errores detectados. Además, se comprobó la validez de contenido y la fiabilidad con un valor de Alpha de Cronbach superior a 0,7 (0,803).

En cuanto a las medidas de las variables, como se ha mencionado anteriormente, no se localizan recientemente escalas de medición de la inclusión de los sistemas educativos lo que suponen una importante novedad de este trabajo. Algunas investigaciones como Wilczenski (1995), Sharma, Forlin y Loreman, T. (2008) o



Humphrey y Symes (2013) medían las actitudes de profesores hacia los alumnos con discapacidad, objetivo que difiere de nuestro propósito de elaborar una amplia visión de todos los componentes de la inclusión. Sin embargo, se han incorporado las variables, ítems de opiniones y actitudes relevantes localizadas durante la revisión de la literatura y de los artículos citados.

Tabla 1. Caracterización de la muestra

Variable	Categoría	Muestra	
		N	%
Género	Hombre	47	35,3
	Mujer	89	64,7
Tiene conocimiento sobre discapacidad	Sí	86	64,7
	No	27	20,2
	NS/NC	20	15,0
Años de experiencia docente (años)	1-5	28	21,1
	6-10	32	24,1
	11-15	18	13,5
	16-20	9	6,8
	Más de 20	45	33,8
	NS/NC	1	0,8
Tipo de centro	Público	86	64,7
	Privado	16	12,0
	Concertado	24	18,0
	NS/NC	7	5,3
Edad	21-30	23	17,3
	31-40	39	29,3
	41-50	37	27,8
	51-60	30	22,6
	NS/NC	4	3,0

## RESULTADOS

### Dimensiones subyacentes de la inclusión en el contexto educativo

Con el objetivo de poder conocer y comparar cómo se estructuran las dimensiones incluidas en el cuestionario se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio para comprender cómo se comportan los ítems relativos a la inclusión educativa (45 total). El análisis ofreció unos valores adecuados de KMO (0,71) y de test de esfericidad de Barlett ( $p=0,00$ ) favorables para la realización del análisis. Las communalidades, es decir, la representación de los distintos ítems del cuestionario dentro del análisis factorial superaban en todos los casos mínimo el valor de 0,5, a excepción del ítem referido a la “modalidad de escolarización en aula específica” (0,459). Sin embargo, se decide mantener dado que su valor es muy cercano a 0,5 y no afectaría a la solución factorial dado los muy buenos resultados alcanzados tanto en los análisis de bondad de ajuste y comunalidad.

Se seleccionó un número total de diez factores dado el criterio de escoger los autovalores superiores a 1 y según el test de Kaiser. Estos factores suponen un 62,8% de la varianza total explicada. Luego se realizó una fase de rotación mediante el procedimiento Varimax para conocer la estructura de los siete factores. Se utilizó esta rotación ya que se trata de un método ortogonal y además de que es uno de los enfoques más ampliamente utilizados, tal como destaca Luque (2012). Los resultados no varían cuando se utilizan otros métodos de rotación ortogonales, como Quartimax o Equimax. En la tabla 3 se ofrecen los 10 factores subyacente de la inclusión que componen la escala a que denominas como CSEI (componentes de un sistema educativo inclusivo). Todas las dimensiones alcanzaban un valor de Alpha de Cronbrach superior a 0,7 lo que confirma la fiabilidad de las dimensiones alcanzadas.

*Tabla 2. Solución factorial escala inclusión*

Factor	Denominación	Varianza explicada (%)
1	Medidas de atención a la diversidad	12,97
2	Medidas de integración del alumnado	6,90
3	Adecuación del sistema educativo respecto a la inclusión	6,70
4	Conocimiento sobre discapacidad	6,00
5	Conocimiento sobre inclusión	5,79
6	Ventajas de la igualdad	5,78
7	Medidas para favorecer la igualdad	5,05
8	Inclusión de alumnos	4,86
9	Dificultades derivadas del profesorado	4,84
10	Necesidades educativas especiales	3,95

Dicha solución factorial ofrece un gran valor al poder construir y proponer una escala de medida acerca de la inclusión del sistema educativo desde la percepción del profesorado. Un sistema educativo inclusivo está comprendido por dimensiones como las medidas de atención o de integración, el profesorado y su desempeño además del conocimiento que se tenga sobre diferentes aspectos de la inclusión.

Los factores obtenidos en el apartado anterior nos permiten la posibilidad de llevar a cabo modelos o relaciones causales que expliquen diferentes aspectos relacionados con la inclusión. Ello nos permitirá conocer de una manera parsimoniosa y clara cuáles son aquellas dimensiones que se correlacionan de una manera más fuerte con ciertos puntos clave del sistema educativo. Se lleva a cabo un modelo causal de regresión múltiple, que en nuestro caso, se llevará cabo mediante el método de regresión lineal.

El objetivo principal es averiguar cuáles son los aspectos que configuran y explican la percepción de un sistema educativo inclusivo. Para ello se han incluido cuatro de las dimensiones obtenidas en la solución factorial. Los factores incluidos son

todos aquellos relacionados con el conocimiento sobre la discapacidad, el profesorado y las medidas de integración del alumnado. No se han considerado el resto de factores ya que son consecuencias de la propia inclusión, es decir, no forman un sistema educativo inclusivo, sino que son una causa de ellos.

Así, el modelo que explicase el sistema inclusivo quedaría así determinado:

SISTEMA INCLUSIVO=  $\beta_1 + \beta_2$ Medidas de integración +  $\beta_3$ Conocimiento sobre discapacidad +  $\beta_4$ Conocimiento sobre inclusión +  $\beta_5$ Profesorado +  $U_i$

El modelo es significativo en su conjunto a través de la prueba del ANOVA ( $P=0,000$ ) y en este caso el  $r$  cuadrado obtenido es 30% por lo que tiene una alta capacidad explicativa.

*Tabla 3. Resultados modelos sistema inclusivo*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Desv. Error	Beta		
(Constante)	2,923	,093		31,434	,000
Conocimiento sobre inclusión	,354	,093	,318	3,786	,000
Conocimiento sobre discapacidad	,179	,093	,161	1,912	,059
Medidas de integración del alumnado	,348	,093	,312	3,719	,000
Mejoras del Profesorado	,307	,093	,276	3,290	,001

Observando la anterior tabla en la columna del p-valor, se indica que, con un nivel de confianza del 95%, donde se puede comprobar cuáles valores son significativos en nuestro modelo y cuáles no. En nuestro caso, todas las variables son significativas al 5%, excepto en el caso de medidas de integración que son cuasi-significativas (al 10%).

De la columna “Beta” se deduce el orden de importancia de las variables explicativas o independientes. De este modo, la variable explicativa que adquiere un menor peso es el conocimiento de la discapacidad (0,161) mientras que la que más explica es el conocimiento sobre la inclusión (0,318).

Además, en la columna de los parámetros B, pueden observarse los coeficientes de variación que se producen en la variable dependiente ante la variación unitaria de algunas de las variables suponiendo que el resto de las variables permanece constante. Así, según los resultados, ante cualquier incremento de todas las variables explicativas se aumentaría la inclusión. Por ejemplo, al mejorar en una unidad el conocimiento sobre la discapacidad aumentaría en 0,179. El conocimiento sobre la inclusión es lo que provocaría un mayor incremento (0,354). Todas las relaciones de las variables independientes con la dependiente son positivas, de modo que cualquier

mejora en alguno de los aspectos significativos de los que depende la inclusión, incrementaría ésta última.

En un análisis pormenorizado de cada una de las variables causa incluida en el modelo:

Las medidas de integración es el segundo aspecto más importante a la hora de conformar un sistema educativo inclusivo de forma significativa ( $p=0,000$ ). Mejorar cualquier aspecto referido a estas medidas incrementaría de forma notable la inclusión en el entorno educativo ( $Beta=0,348$ ).

El conocimiento sobre discapacidad también tiene un efecto positivo y significativo aunque en este caso con el 10% de nivel de confianza ( $p=0,059$ ). Es el último factor por orden de importancia.

Como cabría esperar, el conocimiento sobre inclusión es el principal elemento a la hora de configurar un sistema educativo inclusivo. Alcanza un valor beta de 0,354. De forma significativa, mejorar la información y conocimiento de todos los agentes del sistema social y educativo permitiría alcanzar mayores niveles de inclusión.

Finalmente, el tercer aspecto más importante para lograr un sistema educativo inclusivo es el propio profesorado ( $p=0,001$ ). Se determina que mejorar sus carencias, falta de preparación o su posible colaboración para lograr igualdad de oportunidades tiene un impacto positivo.

Finalmente, la solución del modelo causal obtenido se ofrece a continuación:

SISTEMA INCLUSIVO=2,923 + 0,348Medidas de integración + 0,179Conocimiento sobre discapacidad + 0,354Conocimiento sobre inclusión + 0,307Profesorado + 0,093

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

A la vista de los resultados obtenidos es imprescindible conocer y contrastar nuestros datos con lo expuesto en trabajos e investigaciones previas en la materia.

De nuestro trabajo se deriva la importancia que tiene el profesorado y su capacitación en la inclusión educativa un aspecto que coincide con el trabajo de Hodgkinson (2009) que manifiesta que los docentes requieren conocimiento, comprensión y habilidades (y acceso a recursos, incluido el personal especializado) para trabajar con la diversidad de alumnos que se encuentran en clases inclusivas. Pero para ello, es fundamental lograr cambios en las actitudes de profesores (Calvo y Verdugo, 2012) ya que los docentes con una actitud negativa hacia los niños con discapacidad suponen una barrera para el logro de la inclusión (Cook et al., 2007).

En relación con las actitudes de los docentes los resultados del estudio de Horne y Timmons (2009) señalan que las principales preocupaciones manifestadas por los maestros eran disponer de tiempo para planificar el trabajo, lograr satisfacer las necesidades de todos los estudiantes y contar con el desarrollo profesional continuo

suficiente, para atender de forma efectiva a las necesidades presentes en todos los estudiantes. La mayoría de los profesores muestran una actitud neutral o negativa hacia la inclusión educativa según reflejan los resultados de la investigación de Boer, Pijl & Minnaert (2011). La disponibilidad de recursos se muestra como una preocupación para el logro de la inclusión (Sharma y Desai, 2002).

De la misma forma, el conocimiento y la formación sobre la materia se torna un aspecto clave tal y como reflejan nuestros datos, pues la confusión presente entre el profesorado a la hora de diferenciar términos como inclusión e integración supone otro aspecto a destacar (Unianu, 2012). En este sentido, cobra especial relevancia los hallazgos de Vaz et al. (2014) que demuestran la importancia del conocimiento del profesorado para mejorar la inclusión. Sobre el conocimiento, el estudio de Vanderpuye, Obosu y Nishimuko (2018) muestra que las necesidades manifiestas de los docentes se centran en la información sobre discapacidad y capacitación sobre la adaptación de materiales. Un aspecto que coincide con los resultados de las investigaciones de Moreno-Rodríguez, López, Carnicero, Garrote, y Sánchez (2017); Barrio, Miller, Ojeme, y Tamakloe (2019) que revelan la necesidad de más formación y capacitación sobre esta materia.

En relación al al conocimiento de discapacidad e inclusión de los maestros y profesores sobre los que nuestro trabajo hace especial hincapié, los resultados de Kamenopoulou, & Dukpa, (2018) coinciden al respecto pues exponen estos aspectos como deficitarios y contrarios a la inclusión, mostrándose la falta de conocimiento y formación docente un obstáculo para la implementación de la inclusión educativa.

En definitiva, los maestros deben recibir formación, capacitación e información sobre todos los aspectos de inclusión educativa. Sin embargo, en la literatura no se localizan estudios que indiquen qué aspectos deben establecerse y desarrollarse para garantizar la educación inclusiva desde el punto de vista de profesorado, es decir, cuál es su opinión o valoración sobre los componentes que actualmente conforman el sistema (Medina y Doña, 2020).

Para el logro de la implementación de la educación inclusiva necesitamos conocer entre otras cuestiones, aquellos aspectos que realmente le dan sentido o que son realmente significativos para su puesta en práctica.

Es por ello, que los objetivos que nos proponemos abordar con este trabajo se dirigen por un lado a revisar los factores de medida de inclusión en el profesorado. Y por otro lado, desarrollar un modelo causal que permita conocer qué factores son significativos para lograr la verdadera inclusión.

De manera que, una vez realizado el estudio podemos concluir lo siguiente. Hemos logrado identificar 10 factores relevantes de la inclusión como las medidas de atención a la diversidad, el profesorado y su desempeño, además del conocimiento que se tenga sobre diferentes aspectos de la inclusión, con los que poder plantear una

escala de medida acerca de la inclusión del sistema educativo desde la percepción del profesorado.

Por otro lado, para poder conocer qué aspectos configuran y explican la percepción de un sistema educativo inclusivo, los resultados nos muestran los siguientes. En primer lugar, el conocimiento sobre inclusión el cual se muestra como el principal elemento a la hora de configurar un sistema educativo inclusivo. Seguido de las medidas de integración y la figura del propio profesorado. Y finalmente, el conocimiento sobre discapacidad.

Estos resultados tienen una transferencia a la práctica importante pues ofrecen información relevante sobre los aspectos básicos para la implementación del proceso de inclusión, convirtiéndose en elementos de referencia tanto para los centros educativos, así como para los gestores educativos, pues les proponen las orientaciones oportunas para incidir en las decisiones y elementos de organización y gestión imprescindibles para abordar la inclusión educativa.

## REFERENCIAS

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.

Barrio, BL.; Miller, D.; Ojeme, C; Tamakloe, D. Conocimiento de maestros y padres sobre discapacidades e inclusión en Nigeria. *Journal of International Special Needs Education*, 22(1), 14-24.

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEL.

Calvo, M.I., y Verdugo, M.Á. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania*, 41, 17-30.

Cook, B.G., Cameron, D.L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40, 230-238.

Dávila, P., y Naya, L.M. (2013). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Ediciones Granica.

De Boer, A., Pijl, S.J., y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.

Hodkinson, A. (2009). Pre-service teacher training and special educational needs in England 1970-2008: Is government learning the lessons of the past or is it experiencing a groundhog day? *European Journal of Special Needs Education*, 24, 277-289.

Horne, P. E. & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 273-278.

Kamenopoulou, L., & Dukpa, D. (2018). Karma and human rights: Bhutanese teachers' perspectives on inclusion and disability. *International Journal of Inclusive Education* 22(3), 323-338.

Medina, M., & Doña-Toledo, L. (2020). *The Elements of an Inclusive Educational System as Seen from the Perspective of Teachers. Psicología Escolar Educacional*. In press

Medina, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas* (Tesis Doctoral). Universidad de Jaén, España.

Moreno-Rodríguez, R., López, J.L., Carnicero, J.D., Garrote, I, y Sánchez, S. (2017). Percepción de los docentes sobre la inclusión de estudiantes con discapacidades en el aula de educación regular en Ecuador. *Rev. Est. Educ. Form.*, 5(9), 45-53.

Opertti, R., & Guillinta, Y. (2015). La educación inclusiva: 48ª Conferencia Internacional de educación. *Páginas de Educación*, 2(1), 137-148.

Sharma, U., & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia and Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2-14.

UNESCO. (2015). Global Monitoring Report on Education. Recuperado de [es.unesco.org/gem-report/](http://es.unesco.org/gem-report/)

Unianu, E.M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904.

Vanderpuye, I., Obosu, G.K., & Nishimuko, M. (2018). Sostenibilidad de la educación inclusiva en Ghana: actitud de los docentes, percepción de los recursos necesarios y percepción del posible impacto en los alumnos. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 2018, 1-13.

Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2014). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS one*, 10(8), e0137002.





## CAPÍTULO 51

### DIFERENCIAS ENTRE CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS Y PRIVADOS: ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

MARTA MEDINA GARCÍA\*, CRISTINA CRUZ-GONZÁLEZ\*\*,  
LINA HIGUERAS-RODRÍGUEZ\*, Y CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ\*\*

*\*Universidad de Almería; \*\*Universidad de Granada*

#### INTRODUCCIÓN

La inclusión es un proceso dirigido a transformar el sistema educativo para responder a la diversidad del alumnado, de manera que se garantice el derecho a la educación sobre la base de la igualdad de oportunidades (UNESCO, 2011). Para autores como Opertti (2017) la inclusión educativa significa que cada estudiante es relevante para el sistema educativo y esta preocupación por cada uno de los alumnos y alumnas supone garantizar condiciones, procesos y resultados de aprendizaje equitativos y de calidad para todos.

La comunidad internacional desde los planos educativo y normativo, respaldan el modelo de educación inclusiva argumentando que es el planteamiento que ofrece mayores garantías. Así lo reconocen la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y su posterior informe de 2016 e incluso, en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) que respalda los principios rectores de la Agenda Mundial Educación 2030. La relevancia que ha ido adquiriendo la educación inclusiva en el panorama internacional la ha convertido en un 'movimiento globalment' (Peters, 2007) ubicado a la vanguardia de la agenda internacional de políticas educativas.

De la revisión bibliográfica y fundamentalmente normativa, se afirma, que la educación inclusiva afecta o repercute a todo el sistema educativo en su conjunto, con independencia de la etapa educativa en la que nos situemos (Medina-García, 2018) y, por tanto, también a cualquier tipo de modalidad educativa pública o privada pues se encuentra bajo el marco normativo que regula el derecho a la educación en su conjunto. Este aspecto concreto se constata en el preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) vigente en nuestro país en la actualidad al exponer lo siguiente:

“España (...) ha desarrollado los instrumentos necesarios para garantizar unos niveles mínimos de educación al cubrir las necesidades básicas de los estudiantes y asegurar, para el conjunto de los centros docentes, unos niveles mínimos de calidad mediante el establecimiento de criterios de uniformidad. Debemos pues considerar

como un logro de las últimas décadas la universalización de la educación, así como la educación inclusiva” (LOMCE, p.6).

La normativa educativa predecesora (LOE, 2006) establece en este sentido que el logro por la educación inclusiva no debe ser un aspecto a abordar únicamente por los centros de titularidad pública, pues la falta de compromiso y voluntad por esta cuestión por parte de los centros privados deriva a dos formas, idearios e itinerarios distintos de atender a la diversidad contrarios no sólo a planteamientos pedagógicos y sociales comunmente aceptados, sino también contrarios a la normativa y legislación (Toboso et al. 2013).

Más allá de este aspecto puramente legislativo, el reconocimiento que ha ido adquiriendo la educación inclusiva por parte de organismos internacionales, gobiernos y expertos en la materia la han convertido como bien indica Muñoz (2012) en un aspecto fundamental de conciencia social y pedagógica, a pesar de que su puesta en práctica se realice de forma desigual por centros y aulas.

En este sentido, es necesario abordar el desequilibrio de las tasas de alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentra escolarizado en centros públicos y privados, fundamentalmente para favorecer una mejor calidad en relación a la educación inclusiva (Casanova, 2011).

## **METODOLOGÍA**

### **Muestra y trabajo de campo**

Para el desarrollo de este estudio hemos tomado como población a los maestros y profesores de Educación Secundaria Obligatoria y profesionales de pedagogía terapéutica en España. Para obtener la muestra, se utilizó un muestreo no probabilístico de bola de nieve. El trabajo de campo se realizó durante enero de 2016.

De esta manera, nos encontrábamos con una población de cerca de 9.000 profesores en la región objetivo de análisis de los cuales se obtuvo finalmente una muestra de 233 sujetos siendo el error muestral de 3,7% con un porcentaje de confianza del 95%. A continuación, se detallan las características de la muestra donde destaca que el 60% de los encuestados afirmaban tener conocimiento medio/alto acerca del ámbito de la discapacidad mientras que un 20.2% declaraban no conocer apenas este campo. Por otra parte, casi el 65% de la muestra está compuesta por mujeres y casi el 65% de la muestra son profesionales que ejercen en centros educativos de carácter público.

**Tabla 1.** Caracterización de la muestra

Variable	Categoría	Muestra	
		N	%
Género	Hombre	47	35,3
	Mujer	89	64,7
Tiene conocimiento sobre discapacidad	Sí	86	64,7
	No	27	20,2
	NS/NC	20	15,0
Años de experiencia docente (años)	1-5	28	21,1
	6-10	32	24,1
	11-15	18	13,5
	16-20	9	6,8
	Más de 20	45	33,8
	NS/NC	1	0,8
Tipo de centro	Público	86	64,7
	Privado	16	12,0
	Concertado	24	18,0
	NS/NC	7	5,3
Edad	21-30	23	17,3
	31-40	39	29,3
	41-50	37	27,8
	51-60	30	22,6
	NS/NC	4	3,0

### Instrumento

Para llevar a cabo nuestro estudio hemos utilizado como instrumento un cuestionario como técnica de recogida de datos con un total de 53 ítems. Se trataba de un cuestionario auto-administrado on-line. El cuestionario constaba de dos partes: (1) clasificación de los encuestados y variables sociodemográficas (sexo, edad, centro, etc.) así como un total de 45 preguntas de escala tipo Likert (de 1 a 5) acerca de tres aspectos fundamentales: conocimiento acerca de la discapacidad, consideración y eficacia sobre las medidas de atención a la diversidad, opinión e información sobre inclusión.

Se realizó un pretest durante el año 2015. Se analizaron los resultados de la encuesta respondida por 16 pedagogos con más de 20 años de experiencia y que trabajaban en centros públicos. Con los resultados hallados se comprobó de nuevo la correcta elaboración y comprensión corrigiendo los errores detectados. Además, se comprobó la validez de contenido y la fiabilidad con un valor de Alpha de Cronbrach superior a 0,7 (0,803).

### RESULTADOS

En cuanto al tipo de centro éste se asocia con 8 variables, la mayoría referidas a adaptaciones del sistema educativo. En cuanto a su opinión más favorable y proclive a la inclusión, se encuentran los profesores de centros de carácter público, lo que

puede deberse, por un lado, a que suelen ser centros donde la diversidad de su alumnado es mayor que en el centro privado y de ahí que se incida en el trabajo en este sentido y, por otro lado, debido al carácter propio e imagen de los centros privados.

Los resultados donde se hallaron diferencias significativas y en los que existe asociación entre variables fueron los siguientes:

Los docentes de centros privados están más de acuerdo con la existencia de alternativas educativas para atender a la diversidad que los docentes de centros públicos.

Los docentes de centros privados están más de acuerdo con la atención a la diversidad que los docentes de centros públicos.

El 87,5% de los docentes de centro privado se muestran más proclives que los de público a la afirmación de que la adecuación de los objetivos contribuye a la atención a la diversidad.

En el caso de las adaptaciones curriculares significativas como elemento de igualdad de oportunidades, las diferencias se encuentran en su posición favorable a este aspecto con una diferencia superior en 20 puntos en el caso de los centros privados.

Los docentes de centro privado relacionan la falta de igualdad de oportunidades con la formación del profesorado.

El profesorado de centro privado se posiciona a favor de la afirmación “la integración favorece la inclusión”.

En el caso del ítem “Nuestro sistema educativo es integrador” se muestran más de acuerdo con esta afirmación los que trabajan en centros privados o concertados.

“Los alumnos que presentan necesidades educativas especiales presentan también necesidades específicas de apoyo educativo” a diferencia de la mayoría de los casos anteriores son los de centros públicos quienes más se encuentran de acuerdo los docentes de centro privado no se encuentran de acuerdo.

Aunque se encuentren diferencias significativas, deben ser interpretados con cautela pues 5 casillas tienen menos de 5 casos (suponen el 40%).

Por otro lado, las principales conclusiones del test de diferencias de medias son las siguientes. Según el tipo de centro nos encontramos una serie de diferencias en esta variable con respecto a los siguientes ítems:

En el caso de la eficacia de las medidas de atención a la diversidad existe una diferencia en la respuesta ofrecida según el tipo de centro, pues en el caso de los públicos se muestran en desacuerdo en oposición con el acuerdo ante esta cuestión por parte de los privados (2,69 de puntuación media de los centros públicos frente a 3,30 de los privados).

Al ser preguntados si las adaptaciones curriculares significativas promueven la igualdad de oportunidades, también existe contrariedad en la respuesta, pues desde el centro público rondan la indiferencia y, en cambio, los centros privados se posicionan claramente a favor (3,58 frente a 4,00).

Las disconformidades están presentes en el ítem referido a si los alumnos con NEE presentan también NEAE, de manera que los docentes de centro público se muestran muy proclives a estar de acuerdo mientras que los profesionales de centro privado lo consideran indiferente (3,82 frente a 3,45).

La mayor diferencia significativa la encontramos al preguntar si los alumnos con NEE tienen discapacidad y nos encontramos que desde el centro público niegan esta afirmación al contrario que los profesionales de centro privado (2,24 frente a 1,80).

Consideramos que estos resultados pueden deberse por un lado a que los centros públicos suelen ser centros donde la diversidad de su alumnado es mayor que en el centro privado y de ahí que se incida en el trabajo en este sentido y exista mayor información o claridad en determinados términos o acciones. Por otro lado, la naturaleza, el carácter propio y la imagen de los centros privados puede ser un elemento determinante a la hora de establecer estas diferencias.

*Tabla 2. Diferencias entre centro público y privado*

Tipo De Centro	Público			Privado			
	Media	N	Desv. Típ.	Media	N	Desv. Típ.	P-Valor
Atención A La Diversidad	2,69	86	1,13	3,30	40	1,04	0,004
Adaptación Curricular	3,58	86	1,02	4,00	38	0,99	0,036
Los Alumnos Que Presentan Necesidades Educativas	3,82	85	1,09	3,45	40	0,96	0,067
Los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales Tienen Discapacidad	2,24	86	1,24	1,80	40	0,94	0,046

## DISCUSIÓN

El objetivo principal de este trabajo es conocer si existen diferencias en la percepción de la inclusión educativa según el profesorado de centros educativos públicos y privados. Los resultados obtenidos al respecto indican que el tipo de centro no es un factor decisivo en cuanto a las diferentes percepciones que tienen los docentes sobre inclusión educativa. Sin embargo, hay aspectos como las medidas de atención, las adaptaciones curriculares o incluso la clasificación de los estudiantes necesidades específicas de apoyo educativo en las que existen diferencias. Mostrándose en general, los centros públicos con una mayor concienciación y conocimiento sobre inclusión.

A la vista de estos resultados, las investigaciones previas relacionadas con esta cuestión nos indican en primer lugar, que hay diferencias sustantivas cuando se habla de inclusión en cuanto a niveles educacionales distinguiendo entre las enseñanzas básicas y la educación superior (Queupil, & Durán, 2018). A pesar de lo expuesto por Toboso et al. (2013) en relación a la normativa española sobre educación superior que contempla en su artículo 46 que: “entre los derechos y deberes de los estudiantes se establece la igualdad de oportunidades y no discriminación, por circunstancias personales o sociales, incluida la discapacidad, en el acceso y permanencia en la Universidad, ingreso en los centros y ejercicio de sus derechos académicos”.

Las diferencias entre centros de distinta titularidad se plasman en los trabajos de Alonso y Aguilera, (2008) que exponen algunas diferencias en función del carácter público, privado o concertado del centro educativo en todos los grupos y siendo motivo de situaciones tensas registradas.

Sobre esta discrepancia entre centros y la importancia del liderazgo inclusivo en ellos versa el estudio de Moreno-Arrebola, & León (2017) cuyos análisis de los datos obtenidos confirman, por un lado, la importancia que tiene el liderazgo inclusivo en los centros educativos. Y, por otro lado, que no existen diferencias significativas en el liderazgo inclusivo llevado a cabo en centros públicos y privados concertados.

Acercándonos al tema que nos ocupa se encuentra el trabajo de González et al (2016) acerca de la percepción de la inclusión en función de variables como la titularidad de centros que se confirma según estudios como el de (Álvarez et ál., 2008; Jurado y Olmos, 2010; Carreres y Sánchez, 2010). Del mismo modo, las investigaciones de González-Gil et al. (2016) cuyo objeto de estudio es ofrecer evidencias adicionales sobre la situación de la inclusión en los centros educativos a partir de las valoraciones de los propios docentes, concluye del análisis de posibles diferencias en función de la titularidad del centro la existencia de diferencias significativas.

En casos concretos como el de Kern et al. (2015) que se realiza una comparación de los resultados de los maestros de las escuelas públicas y privadas no indicó diferencias significativas en sus percepciones con respecto a la etiología, las intervenciones o las tasas de incidencia del TDAH.

Por último, Finegan, (2005) cuyo propósito de estudio fue identificar las percepciones de los docentes sobre la educación de los estudiantes con necesidades especiales en el entorno de la educación general. Los resultados indicaron que los maestros en las escuelas públicas de Texas generalmente favorecen los modelos tradicionales de prestación de servicios de educación especial sobre las prácticas inclusivas completas.

## CONCLUSIÓN

El objetivo de este trabajo es conocer si existen diferencias significativas en cuanto a la percepción de la inclusión educativa, por parte del profesorado de centros públicos y privados.

A pesar de que la revisión de la bibliografía y la normativa señalan que estas diferencias por leves que sean no deberían producirse ya que provocarían situaciones claramente contrarias a la ley. Lo cierto es, que tal y como señalan los resultados obtenidos en nuestro trabajo, existen ciertas diferencias en este sentido en aspectos como la atención a la diversidad, las adaptaciones curriculares o el propio conocimiento de la categorización que marca la legislación en este sentido donde se presenta cierta confusión. A pesar de ello, los datos no son alarmantes y nos indican que el tipo de centro no es un factor decisivo en políticas de inclusión. Entendemos, por tanto, que los resultados obtenidos se deben al perfil de estudiantes, la formación continua recibida por el profesorado o incluso la propia filosofía y cultura de centro.

En definitiva, nos encontramos con una información de interés en cuanto a la transferencia de los datos, pues es útil para la organización y gestión de los centros educativos a la hora de incidir en aspectos de mejora tanto en los planes de formación continua del profesorado sobre los que incidir o incluso en promover ciertos cambios en cuanto a valores y cultura del centro apostando por la atención a la diversidad y la inclusión como una cuestión que aporta calidad a la enseñanza impartida.

## REFERENCIAS

Alonso, M. A., y Aguilera, A. R. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(228), 5-25.

Álvarez, E., Álvarez, M., Castro, M.P., Campo, M.Á., y Fueyo, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20(1).

Carreres, A.L., y Sánchez, P.A. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.

Casanova, M.A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *Participación Educativa*, 18, 8-24

Finegan, J.E. (2005). *Teachers' perceptions of their experiences with including students with special needs in the general education classroom setting throughout public and private schools in Texas* (Doctoral dissertation, Texas A&M University).

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24.

Jurado, P., y Olmos, P. (2010). Las actitudes del profesorado. Eje clave para la intervención educativa inclusiva. In S. Rojas, M. García Lastra, A. Calvo, S. Lázaro, I. Haya, J. Ruiz y N. Ceballos

(Coords.), *Actas del Congreso Internacional “La educación inclusiva hoy: escenarios y protagonistas” y XXVII Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp. 227-241).

Kern, A., Amod, Z., Seabi, J., & Vorster, A. (2015). South African foundation phase teachers' perceptions of ADHD at private and public schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(3), 3042-3059.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación (LOE). Boletín Oficial del Estado (BOE). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE) 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Medina-García, M. (2018). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. Jaén: Universidad de Jaén.

Moreno-Arrebola, R., y León, M.J. (2017). Análisis del liderazgo inclusivo en centros educativos de Primaria y Secundaria de Granada.

Muñoz, J.M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.

Opertti, R. (2017). 15 claves de análisis para apuntalar la agenda educativa 2030.

Peters, S.J. (2007). “Education for all?” A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18(2), 98-108.

Queupil, J. P., y Durán del Fierro, F. (2018). El principio de inclusión: similitudes y diferencias en la educación escolar y superior en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 111-128.

Rodríguez, M.A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. *Participación Educativa*, 18, 8-24.

Toboso, M., Ferreira, M.A., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N., y Concha, G.D. (2013). *Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas*.

UNESCO. Compendio Mundial de la Educación (2011). *Comparación de las Estadísticas de educación en el Mundo. Enfoque de la Educación Secundaria*. Montreal: UNESCO, 2011. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215161>

UNESCO. (2015). *Foro Mundial sobre la Educación. Educación de Calidad, Equitativa e Inclusiva así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030*. Transformar vidas mediante la educación. Incheon: UNESCO.



## CAPÍTULO 52

### M-LEARNING EN EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA: UNA REVISIÓN TEÓRICA SISTEMÁTICA

VERÓNICA SIERRA SÁNCHEZ, ALEJANDRO QUINTAS HIJÓS, Y  
ANA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ  
*Universidad de Zaragoza*

#### INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, nuestra sociedad se ha visto sometida a profundos cambios como consecuencia del impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) en todos los ámbitos, incluido el educativo. La vertiginosidad de los avances acaecidos por las mismas ha acelerado la transformación del sistema educativo tradicional en otro modelo capaz de responder a las demandas exigidas por la sociedad del siglo XXI. A este respecto, las instituciones educativas y todos los miembros que las conforman han asumido un gran desafío que, en el presente, continua vigente.

La integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha marcado el punto de inicio hacia la actualización a un modelo educativo caracterizado por la tecnología y la innovación como elementos destacables. Bajo una perspectiva holística, las TIC ofrecen multitud de oportunidades en el ámbito educativo contribuyendo a la mejora de la calidad educativa y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Más concretamente, estas generan nuevos entornos de aprendizaje en el aula, favorecen el desarrollo de la competencia digital, así como posibilitan la implementación de nuevas metodologías activas e innovadoras, entre otras muchas ventajas (Aguiar, Velázquez y Aguiar, 2019; Melo, Llopis, Gascó y González, 2020).

Los nuevos modelos de educación surgidos como consecuencia de la integración de las TIC en el ámbito educativo se describen como e-learning o educación virtual, b-learning o aprendizaje combinado entre la educación presencial y virtual y m-learning o aprendizaje móvil (García-Riaza e Iglesias, 2016). Este último es el modelo en el que se basa el presente estudio.

El m-learning o aprendizaje móvil se define como un modelo pedagógico que utiliza las prestaciones de dispositivos móviles (smartphones, tabletas, ordenadores portátiles) con el fin de integrarlos en el proceso académico y lograr mejoras educativas (Burden, Kearney, Schuck & Burke, 2019). Además, otros autores (Fombona, Pascual y Pérez, 2020a; Fombona, Pascual y Vázquez-Cano, 2020b) lo describen como un aprendizaje ubicuo que permite a los estudiantes integrar

dispositivos digitales en el proceso académico ofreciendo múltiples posibilidades. Chaves-Barboza y Sola- Martínez (2018) afirman que los dispositivos móviles pueden contribuir a la mejora del aprendizaje. En cambio, otros autores han encontrado en sus estudios algunas desventajas ligadas al uso de este tipo de dispositivos en el aula refiriéndose a ellos como elementos distractores (Hinojo-Lucena, Aznar-Díaz, Cáceres-Reche y Romero-Rodríguez, 2019). Por estos motivos, Fombona et al. (2020b) hacen hincapié en la importancia de seleccionar aplicaciones adecuadas y generar un uso responsable de los dispositivos bajo un enfoque pedagógico y con fines educativos para lograr resultados exitosos en el aula.

Tras realizar una profunda revisión bibliográfica sobre la literatura existente sobre cuestiones relacionadas con la metodología m-learning, se considera relevante el gran número de estudios llevados a cabo en el ámbito educativo superior. Además, la literatura previa demanda realizar estudios en etapas educativas obligatorias, dado que existe gran cantidad de investigaciones realizadas solo con alumnado universitario (Dichev y Diceva, 2017). Por este motivo, el presente estudio exploratorio se centra en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria, y atiende a otros criterios de inclusión y exclusión que serán especificados posteriormente, con el fin de responder a las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué tipos de intervenciones se han llevado a cabo, con cuánta duración y qué dispositivos han sido los más utilizados para su aplicación en las etapas educativas obligatorias?

¿En qué áreas se utiliza el modelo m-learning?

¿Cuáles fueron las metodologías de investigación e instrumentos utilizados?

¿Qué factores o variables han sido objeto de estudio en las diferentes investigaciones realizadas en los niveles educativos propuestos y sus resultados?

A tenor de lo expuesto, el objetivo de este estudio es revisar y describir sistemáticamente las investigaciones recientes referidas a la metodología m-learning y desarrolladas en los contextos educativos de etapas obligatorias realizadas en España.

## **MÉTODO**

El método escogido para el desarrollo de este estudio se basa en una revisión sistemática y en la metodología documental. Este método, según Oakley (2012), se centra en identificar, escoger y sintetizar las investigaciones que permitan comprender un tema de interés.

### **Procedimiento de búsqueda**

Durante el mes de septiembre de 2020, se desarrolló la búsqueda, selección y síntesis de los estudios comprendidos en esta investigación obtenidos de la base de

datos Web of Science. Para el análisis exhaustivo se optó por incluir en la búsqueda las siguientes bases de datos: Colección principal de Web of Science, Current Contents Connect y Scielo Citation Index, por incluir en sus registros documentos relacionados con el área de interés: Ciencias Sociales.

Respecto a la búsqueda, se utilizaron como descriptores “m-learning” OR “mobile learning”, y también se especificó como criterio de búsqueda el período de tiempo relativo a los últimos 5 años (2015-2020). La búsqueda inicial obtuvo 3.130 resultados.

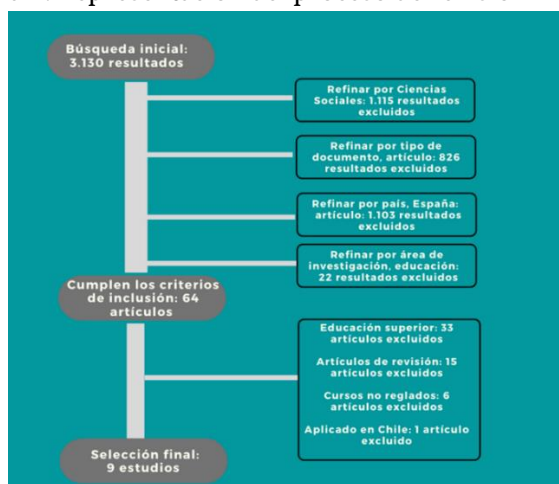
A continuación, en la Tabla 1 se muestran los criterios de inclusión y exclusión designados para la selección de los artículos incluidos en esta revisión.

*Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión*

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Dominio de investigación: Ciencias sociales	Etapas educativas superiores (Bachillerato o universidad)
Tipo de documento: Artículo	Cursos no formales (idiomas, informática, etc.)
País/región: España	Formación a nivel empresa
Área de investigación: <i>Education Educational Research</i>	Artículos de revisión

Tras la aplicación de los criterios de inclusión, los 3.130 resultados mostrados en la búsqueda inicial se redujeron a 64 artículos que cumplían dichos criterios de inclusión. Posteriormente, se revisaron los 64 artículos con el fin de excluir aquellos que no verificaban todos los requisitos previamente establecidos para dicha investigación. Finalmente, solo 9 estudios cumplieron todos los criterios especificados para formar parte de esta revisión. El proceso de eliminación, acorde a los principios declarados PRISMA, se recogen en la figura 1.

*Figura 1. Representación del proceso de revisión PRISMA*



### Acuerdo entre evaluadores

Uno de los autores definidos en este estudio inició el proceso de búsqueda con los descriptores mencionados, así como aplicó la refinación descrita en la figura anterior hasta delimitar a 64 los artículos que cumplían los criterios de inclusión. Tras esta selección, se implicó otro de los autores para, de manera individual, proceder la segunda selección de artículos aplicando, en este caso, los criterios de exclusión. Para ello, fue necesario leer el resumen de cada artículo, y si era necesario, las partes diferenciadas del artículo con el objetivo de que cumplieran todos los criterios de inclusión y exclusión delimitados. Asimismo, se completó una tabla con los aspectos más esenciales de aquellos estudios que consideraban formaban parte de la revisión final como autor/es, año, etapa en la que se desarrolla el estudio, muestra de participantes, metodología de intervención si la hubiese, metodología de investigación desarrollado, instrumentos utilizados, así como el tipo de variables estudiadas y los resultados obtenidos. Por último, se expusieron los resultados y se completó la tabla de resultados.

### RESULTADOS

La selección de artículos obtenidos tras el cumplimiento de todos los criterios establecidos en esta revisión se recoge en las tablas 2 y 3. En ellas, se especifican aquellas cuestiones de interés respectivas a cada artículo con la intención de responder a las preguntas de investigación planteadas en este estudio. De este modo, se detallan el título de cada artículo, su autor/es, la etapa en la que se desarrolla el estudio, la muestra participante, el tipo de intervención realizada bajo el modelo m-learning, las áreas curriculares que incluye el estudio, la duración de la intervención implementada, los dispositivos móviles utilizados o valorados, la metodología de investigación aplicada, los instrumentos utilizados, los tipos de variables estudiados y los resultados obtenidos en cada una de las investigaciones empíricas.

*Tabla 2. Información extraída de cada estudio*

	Iglesias et al. (2016)	Gómez y Badia (2016)	Paule-Ruiz et al. (2016)	Jiménez et al. (2017)	Somoano y Menéndez (2018)
Titulo	Aprendizaje colaborativo y dispositivos móviles: una experiencia educativa en Educación Primaria	Explorando el uso de la tecnología educativa en la educación primaria: La percepción de los docentes sobre los impactos y el aprendizaje de la tecnología móvil uso de aplicaciones en el aula	Aprendizaje de música en preescolar con dispositivos móviles	Estudio de caso de la influencia del aprendizaje electrónico móvil en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje con un niño con TEA	Percepciones de alumnado y profesorado sobre una intervención de <i>mobile learning</i> en inglés como lengua extranjera

Tabla 2. Información extraída de cada estudio (continuación)

	Iglesias et al. (2016)	Gómez y Badia (2016)	Paule-Ruiz et al. (2016)	Jiménez et al. (2017)	Somoano y Menéndez (2018)
Etapa	Educación primaria	Educación primaria	Educación infantil	Educación infantil	Educación secundaria
Muestra	19 estudiantes 6 docentes	102 docentes	G.Experimental 43 G. Control 43	1 estudiante	18 estudiantes 1 docente
Tipo de intervención	Programa basado en el aprendizaje colaborativo con TIC.	Uso de 80 aplicaciones educativas.	Introducir una aplicación móvil (SAMI) para el aprendizaje musical	Actividades enriquecidas con el uso de aplicaciones y una tableta destinadas al desarrollo de la comunicación y el lenguaje	Aprendizaje activo y centrado en el estudiante. Actividades interactivas, comunicativas y lingüísticamente útiles (grabaciones, podcast, entrevistas, etc.)
Áreas	Lengua y Literatura Española, Ciencias Ambientales y Educación Artística	Incluye todas las áreas curriculares	Principales áreas de conocimiento de educación infantil Música	Desarrollo de la comunicación y el lenguaje, intención comunicativa y conducta	Lengua extranjera: Inglés
Duración intervención	3 meses	3 meses	5 sesiones (1 sesión semanal de 2 horas)	1 mes	13 sesiones de 55 minutos
Dispositivos móviles incluidos	iPads, tabletas, mini-portátiles,	Tabletas	Tabletas	Tableta	Smartphone y tabletas
Metodología de investigación	Estudio de caso exploratorio	Cuestionario	Cuasiexperimental	Estudio de caso. Observacional	Estudio de caso
Instrumentos utilizados	Cuestionario Entrevistas	Cuestionario	Registro de respuestas correctas Entrevistas	Escala de estimación	Diario del profesor Pregunta abierta Entrevistas semi-estructuradas
Tipos de variables estudiadas	Actitudinales Sociales Cognitivos	Actitudinales	Actitudinales	Sociales Actitudinales	Sociales Actitudinales Cognitivas
Resultados	Alto grado de satisfacción y motivación Mejora de las relaciones sociales Mejora académica	La tecnología móvil facilita el acceso a la información, proporciona nuevos aprendizajes y aumenta la participación.	Efecto positivo de la tecnología sobre la motivación y el interés de los niños SAMI fomenta la creatividad en los niños/as Fomenta el aprendizaje autónomo	Progreso en los prerrequisitos previos al lenguaje, la intención comunicativa y su conducta.	Mejora de sus competencias lingüísticas, su motivación por aprender inglés, a trabajar en equipo y a mejorar los lazos de amistad entre sus compañeros

**Tabla 3.** Información extraída de cada estudio

	Martínez (2019)	Fuentes et al. (2019)	Gil (2019)	Sola et al. (2019)
Titulo	Aprendizaje móvil en Educación Física. Una propuesta de innovación en ESO	Hacia el Mobile-Learning en la escuela: Análisis de factores críticos en el uso de las tablets en centros educativos españoles	Interconectados apostando por la construcción colectiva del conocimiento. Aprendizaje móvil en educación infantil y primaria	Las implicaciones del uso de dispositivos móviles en el proceso de enseñanza aprendizaje en alumnos de 5º y 6º de primaria
Etap	Educación secundaria	Educación primaria y secundaria	Educación infantil y primaria	Educación primaria
Muestra	69 estudiantes (sólo 52 cumplimentaron el cuestionario)	1536 estudiantes de primaria 242 estudiantes de secundaria	200 estudiantes de primaria 121 estudiantes de infantil 200 familias 13 docentes	187 estudiantes
Tipo de intervención	Actividades relacionadas con la creación y presentación de un vídeo tipo cortometraje de película, programa de TV u otra temática relacionada con el cine y televisión.	No especifica intervención.	Proyecto de innovación basado en un modelo pedagógico participativo utilizando dispositivos móviles ( <i>Farm School, Class Dojo</i> , aprendizaje colaborativo)	No hay intervención
Áreas	Educación física y expresión corporal	No especifica	No especifica	No aplicable
Duración intervención	5 meses	No especifica	Curso escolar	No aplicable
Dispositivos móviles	No especifica	Tabletas	Tabletas	<i>Smartphones</i>
Metodología de investigación	Estudio de caso	Estudio transversal descriptivo, de carácter no experimental	Estudio de caso de un diseño emergente de investigación-acción	Estudio analítico-descriptivo de carácter transversal y cuantitativo
Instrumentos utilizados	Cuestionario	Cuestionario	Cuestionario Rejilla de investigación	Cuestionario
Tipos de variables estudiadas	Actitudinales Sociales Cognitivas	Cognitivas Actitudinales	Sociales Actitudinales	Sociales Actitudinales Emocionales
Resultados	Mayor motivación del alumnado Mejora de la autonomía de trabajo, aprender a aprender y la adquisición de aprendizajes significativos Alumnado satisfecho con la intervención	Autopercepción de mejora de rendimiento Amplia aceptación de las tablets por toda la comunidad educativa	Alto grado de motivación Gamificación como medio de desarrollo colaborativo	Alta precocidad en el uso y tenencia de Smartphone Gran actividad en redes sociales Alteraciones en la conducta y agresiones a través del dispositivo

### **¿Qué tipos de intervenciones se han llevado a cabo, su duración y qué dispositivos han sido los más utilizados para su aplicación en las etapas de educación infantil, primaria o secundaria?**

Tal y como muestran las tablas 2 y 3, en siete de los nueve estudios se llevó a cabo algún tipo de intervención con el alumnado participante. La actividad principal de todas las implementaciones realizadas en los diferentes niveles educativos se centra en el uso y manejo de diferentes aplicaciones educativas. Gran parte de ellas forman parte de las aplicaciones dirigidas al aprendizaje de contenido asociado a algún área específica, especialmente en las etapas de educación primaria y secundaria. Asimismo, se observa cierta preferencia hacia el uso y manejo de aplicaciones que permiten presentación de vídeos creados por los estudiantes. En última instancia, se encuentran las aplicaciones basadas en juegos o de gamificación.

Entre las características más definidas en las intervenciones desarrolladas en estos estudios se destaca el aprendizaje colaborativo, la interactividad entre estudiantes, así como una participación activa de todo el alumnado.

En relación a la duración de los programas de intervención llevados a cabo en los diferentes estudios, esta varía desde un mes hasta un curso escolar completo.

Por último, las tabletas son los dispositivos más frecuentemente utilizados en el aula. Es evidente que son los dispositivos que más ventajas ofrecen para su uso en el aula, por su tamaño, disponibilidad y propiedad del centro y uso compartido, especialmente en las etapas de educación infantil y primaria.

### **¿En qué áreas se utiliza el modelo m-learning?**

A pesar del número de artículos seleccionados para esta revisión teórica sistemática, se observa variedad en las áreas trabajadas bajo el método de enseñanza-aprendizaje m-learning. A efectos prácticos, las áreas curriculares de los niveles educativos son las más demandadas para establecer una relación entre el aprendizaje móvil y de contenido. Estos estudios se han desarrollado en áreas como Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Música, Inglés y Educación Física, así como en la etapa de educación infantil, donde su asociación se efectúa con las áreas propias de la misma: “conocimiento de sí mismo y autonomía personal”, “conocimiento del entorno” y “lenguajes: comunicación y representación”.

### **¿Cuáles fueron las metodologías de investigación e instrumentos utilizados?**

Según los artículos presentados, la metodología de investigación que más predomina es el estudio de caso. Este tipo de estudios centran su investigación en una situación o programa determinado, realizan una exhaustiva descripción del fenómeno

a estudiar y, a partir de él, intentan ofrecer una comprensión completa con la intención de generar una teoría que pueda aplicarse a otras situaciones o contextos.

Respecto a los instrumentos utilizados, estos dependen del enfoque de la investigación. En la mayor parte de los estudios prevalece el enfoque cuantitativo en los que se utiliza el cuestionario como principal instrumento de recolección de datos. No obstante, algunos de los estudios optan por completar su metodología incluyendo, además, una parte cualitativa. Este enfoque cualitativo lo obtienen primordialmente de entrevistas realizadas a los participantes o de registros observaciones durante la actividad implementada.

### **¿Qué factores o variables han sido objeto de estudio en las diferentes investigaciones realizadas en los niveles educativos propuestos y sus resultados?**

Las variables más estudiadas corresponden a las actitudinales, sociales y cognitivas. Estas variables se asocian a los resultados obtenidos en cada estudio. Por este motivo, se observa la existencia de estudios que utilizan las variables cognitivas, en este caso aprendizaje o rendimiento académico como indicadores de las mismas. Los resultados obtenidos muestran una relación positiva entre el modelo m-learning y la mejora de aprendizajes significativo, así como del rendimiento académico en general.

Las variables actitudinales hacen referencia a los resultados encontrados acerca de la aceptación generalizada del uso de dispositivos móviles en el aula, el aumento de motivación y autonomía experimentada tras el uso de este tipo de dispositivos con fines educativos, así como una mayor participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los estudiantes.

Finalmente, las variables sociales también se han visto más estudiadas con este método de enseñanza, a la luz de los resultados mostrados en estos estudios, se observa una mayor interacción entre los compañeros, trabajo colaborativo en grupos, en definitiva, una mejora en las relaciones sociales entre los estudiantes. No obstante, Sola et al. (2019) inciden en la importancia de enseñar a los estudiantes a hacer un uso responsable y saludable de los dispositivos móviles, de lo contrario, estos dispositivos podrían fomentar alteraciones no deseadas en la conducta de los estudiantes.

### **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Este estudio se ha enfocado en el conocimiento de las experiencias más recientes que usan la metodología M-Learning en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria. La muestra de estudios recogidos acorde a los criterios establecidos en



esta revisión teórico ha sido escasa, esto se debe a la reducida muestra de estudios existentes en los contextos de etapas educativas obligatorias hasta el momento.

En aras de los resultados mostrados en esta revisión, se observa que los programas de intervención llevados a cabo en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria se basan en el uso y manejo de aplicaciones que profundizan en aprendizajes de contenido incluidos en las diferentes áreas curriculares establecidas. Asimismo, se han encontrado otros estudios como el desarrollado por Kortabirarte, Gillate, Luna e Ibáñez-Etxeberria (2018) el que se usa una aplicación móvil como recurso de apoyo en el aula de Ciencias Sociales con alumnado de secundaria, o el descrito por Alises (2017) donde se utiliza el modelo m-learning para el aprendizaje musical en el aula de secundaria.

Los beneficios del uso de dispositivos móviles en el aula también han sido reflejados en otros estudios, coincidiendo con los resultados de esta investigación en un incremento de la motivación hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del alumnado (Fombona et al., 2020a), mayor participación por parte del alumnado (Hinojo-Lucena et al., 2019), fomento del aprendizaje colaborativo (Alioon y Delialioglu, 2017), atención más personalizada (Fombona et al., 2020a) y creación de entornos auténticos de aprendizaje (Alioon y Delialioglu, 2017; Burden y Kearney, 2016).

En la línea de los resultados mencionados sobre el uso, más concretamente, de las tabletas como dispositivo predominante en los niveles educativos de infantil, primaria y secundaria coincide con el estudio realizado por Fernández (2016) en el que se describe el uso didáctico y metodológico que las tabletas aportan en centros educativos correspondientes a las etapas de primaria y secundaria. Las principales características propuestas por la autora las define como fuentes de información, laboratorios multimedia, aplicaciones educativas y herramientas de comunicación.

A modo de conclusión, parece evidente que el modelo pedagógico m-learning posee un gran potencial para el ámbito educativo en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria ofreciendo oportunidades de aprendizaje con un aspecto más dinámico y motivador para el alumnado y fomentando las relaciones sociales en el aula, sin embargo, existe un escaso cuerpo literario de estudios empíricos experimentales llevados a cabo en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria en España. Es importante recordar que la integración de este tipo de modelo pedagógico requiere la disponibilidad de recursos digitales en el centro, así como una adecuada formación tanto del profesorado como del alumnado en competencia digital y nuevas metodologías innovadoras para iniciarse en este tipo de proyectos. La sociedad se dirige hacia un nuevo modelo educativo inclusivo y de calidad marcado por la integración de los recursos tecnológicos y la aplicación de innovaciones educativas fundamentales como ejes principales, por este motivo la

comunidad educativa debe responder a las demandas exigidas por la sociedad y asumir nuevos desafíos que permitan mejorar nuestro desarrollo académico, personal y social.

### Limitaciones y líneas futuras

Esta investigación cuenta con varias limitaciones. En primer lugar, los descriptores utilizados en la búsqueda inicial han delimitado el volumen de los resultados obtenidos. Sería conveniente realizar otro tipo de búsquedas que incluyeran otros descriptores como “aprendizaje móvil” y en otros campos con la intención de lograr una investigación más exhaustiva dirigida a las etapas de educación infantil, primaria y secundaria. Asimismo, se propone ampliar la investigación a intervenciones realizadas en otros países.

### REFERENCIAS

- Aguiar, B., Velázquez, R.M., y Aguiar, J.L. (2019). Innovación docente y empleo de las TIC en la educación superior. *Revista Espacios*, 20(2), 8-20. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/innovacion-docente-y-empleo-de-las-tic-en-la-educacion-superior/>
- Alioon, Y., y Delialioglu, O. (2017). The effect of authentic m-learning activities on student engagement and motivation. *Bristish Journal of Educational Technology*, 0(0), 1-14. doi: 10.1111/bjet.1255
- Alises, M.E. (2017). Potencial pedagógico del mobile learning en el aula de música en secundaria. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 43, 29-51. doi:10.15198/seeci.2017.43.29-51
- Burden, K., y Kearney, M. (2016). Conceptualising authentic Mobile Learning. In D. Churchill, J. Lu, T. K. Chiu, y B. Fox (Eds.), *Mobile Learning design: Theories and application* (pp. 27-42). Singapore: Springer. doi: 10.1007/978-981-10-0027-0\_2
- Chaves-Barboza, E., y Sola, T. (2018). Entornos personales de aprendizaje (PLE) en el grado de educación primaria de la Universidad de Granada. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-18. doi:10.15359/ree.22-1.12
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1). doi: 10.1186/S41239-017-0042-5
- Fombona, J., Pascual, M.A., y Pérez, M. (2020a). Analysis of the educational impact of M-Learning and related scientific research. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 167-180. DOI:10.7821/naer.2020.7.470
- Fombona, J., Pascual, M.A., y Vázquez-Cano, E. (2020b). M-Learning en niveles iniciales, rasgos didácticos de las APPS educativas. *Campus Virtuales*, 9(1), 17-27. Recuperado de: <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/385>
- Fuentes, J.L., Albertos, J.E., y Torrano, F. (2019). Towards the Mobile-Learning in the school: Analysis of critical factor son the use of tablets in spanish schools. *Education in the Knowledge Society*, 20. doi: 10.14201/eks2019\_20\_a3

García-Riaza, B., e Iglesias, A. (2016). Students' Perception of the integration of mobile devices as learning tools in pre-primary and primary teacher training degrees at the University of Salamanca. *International Journal of Human Capital and Information Technology Professionals (IJHCITP)*, 7(2), 19-35. doi:10.4018/IJHCITP.2016040102

Gil, J. (2019). Interconectados apostando por la construcción colectiva del conocimiento. Aprendizaje móvil en educación infantil y primaria. *Píxel-BIT Revista de Medios y Educación*, 54, 185-203. doi:10.12795/pixelbit.2019.i54.10

Gómez, M., & Badia, A. (2016). Exploring the use of educational technology in primary education: Teachers' perception of mobile technology learning impacts and applications' use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 56, 21-28. doi:10.1016/j.chb.2015.11.023

Hinojo-Lucena, F.J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M.P., y Romeo-Rodríguez, J.M. (2019). Opinión de futuros equipos docentes de educación primaria sobre la implementación del mobile learning en el aula. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-17. doi:10.15359/ree.23-3.14

Iglesias, A., García, B., y Sánchez, M.C. (2016). Collaborative learnign and mobile devices: An educational experiene in primary education. *Computers in Human Behaviour*, 1-14. doi:10.1016/j.chb.2016.07.019

Jiménez, M.D., Serrano, J.L., y Prendes, M.P. (2017). Estudio de caso de la influencia del aprendizaje electrónico móvil en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje con un niño TEA. *Educar*, 53(2), 419-443. doi:10.5565/rev/educar.782

Kortabitarte, A., Gillate, I., Luna, U., e Ibáñez-Etxeberria, A. (2018). Las aplicaciones móviles como recursos de apoyo en el aula de ciencias sociales: Estudio exploratorio con el app "Achitecture gothique/romane" en educación secundaria. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 65-79.

Martínez, A. (2019). Aprendizaje móvil en Educación Física. Una propuesta de innovación en ESO. INNOEDUCA. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 5(2), 167-177. doi:10.24310/innoeduca.2019.v5i2.5082

Melo, E., Llopis, J., Gascó, J., & González, R. (2020). Integration of ICT into the higher education process: The case of Colombia. *Journal of Small Business Strategy*, 30(1), 58-67. <https://libjournals.mtsu.edu/index.php/jsbs/article/view/1665>

Oakley, A. (2012). Foreword. In D. Gough, S. Oliver, y J. Thomas (Eds.), *An introduction to systematic reviews* (pp. 7-10). London: SAGE Publications.

Paule-Ruiz, M.P., Álvarez-García, V., Pérez-Pérez, J.R., Álvarez-Sierra, M., y Trespalcacios-Menéndez, F. (2016). *Music learning in preschool with mobile devices. Behaviour & Information Technology*. doi:10.1080/0144929X.2016.1198421

Sola, J.M., García, M., y Ortega, M.C. (2019). Las implicaciones del uso de dispositivos móviles en el proceso de enseñanza aprendizaje en alumnos de 5º y 6º de primaria. *Píxel-BIT Revista de Medios y Educación*, 55, 117-131. doi:10.12795/pixelbit.2019.i55.07

Somoano, Y., y Menéndez, S. (2018). Percepciones de alumnado y profesorado sobre una intervención de mobile learning en inglés como lengua extranjera. *INNOEDUCA. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 79-87. doi:10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3024



## CAPÍTULO 53

### PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN UN CASO ÚNICO DE CEGUERA TOTAL

MIREYA FERNÁNDEZ MESAS  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

#### INTRODUCCIÓN

Diversas investigaciones (Molina y Banguero, 2008, Ferreyra, Méndez y Rodrigo, 2009) refieren que la intervención en las edades más tempranas ocupa un papel fundamental, dado que, el cerebro del niño tiene una gran plasticidad, lo que favorece al desarrollo armónico y la detección temprana de posibles dificultades. Esta etapa es un momento clave en el desarrollo, ya que los niños muestran especial interés por la exploración y descubrimiento del mundo que les rodea, una curiosidad que hay que potenciar y aprovechar.

En este caso se plantea una investigación empírica cuyo objetivo general es diseñar una propuesta de intervención didáctica para favorecer el aprendizaje significativo en un caso único de ceguera total, siendo los objetivos específicos, conocer y recabar la información y características psicoeducativas del sujeto, y plantear una propuesta de intervención didáctica con su respectiva evaluación.

Se trata de un estudio de caso con el fin de plantear una propuesta que parte del interrogante ¿cómo aprenden los niños con ceguera total?, un proceso de enseñanza-aprendizaje que no se ve condicionado por el desarrollo de los niños videntes, o las estrategias y métodos que se emplean en el aprendizaje por parte de los mismos; convirtiéndolos en los protagonistas de su propio aprendizaje.

Fundamentan esta investigación los aspectos más representativos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje en los niños con ceguera total, síntesis de estudios realizados por autores como Bueno et al. (2000), Verdugo (2013), y González (2003).

#### **El niño con ceguera total**

A lo largo de la historia, el concepto de discapacidad visual ha ido cambiando de forma diversa en función del enfoque de cada época. González (2013) refiere que, según la OMS, la vista es uno de los sentidos más importantes, por lo que la alteración o ausencia de la misma, puede provocar dificultades en la interacción con el entorno. Cuando existen dichas alteraciones se asocia al diagnóstico de discapacidad visual.

Verdugo (2013), y González (2003) consideran la discapacidad visual como un extenso grupo muy heterogéneo dentro del cual, se encuentran dos grandes bloques, “déficits parciales”, es decir, aquellos casos en los que existe un resto visual aprovechable, y, por otro lado, los “déficits totales”, que carecen de percepción visual. Es en este último grupo donde encontramos la conocida como “ceguera total”.

Con respecto a la evolución en el desarrollo de los niños con ceguera, se lleva a cabo una síntesis de los planteamientos de distintos autores González, (2003; Freeman et al. (1989), y Verdugo (2013) que, coinciden en afirmar que el desarrollo evolutivo de los niños con ceguera total es igual al del resto de niños, no obstante, existen unas características particulares en estos casos, dada la ausencia de visión y la forma de integrar experiencias. A nivel motor, los niños con ceguera tienen un significativo retraso, que no se percibe de forma evidente en los primeros meses de vida. Se aprecian alteraciones en la orientación y la movilidad, y como consecuencia, se produce una carencia de coordinación y control sobre su propio cuerpo. Además, presentan, generalmente, en sus primeras edades frotamiento de ojos, balanceos, o incluso, sacudidas violentas.

A nivel cognitivo, destacan alteraciones en la integración de experiencias que se resumen en un retraso, dada la imposibilidad de llevar a cabo una unificación. Aquellos conceptos relativos a las nociones básicas espaciales, como “dentro-fuera”, “arriba-abajo”, y/o “delante-detrás” suponen una dificultad muy significativa, tanto en actividades y tareas de la vida cotidiana, como en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La inteligencia representacional se ve alterada, produciéndose en la mayoría de los casos un retraso en la adquisición de la misma.

Así mismo, la ausencia de visión también influye de forma significativa en las interacciones sociales que mantiene el niño con distintos grupos sociales, de los cuales, ocupa el lugar principal, la familia. Dado que el aprendizaje vicario o aprendizaje por imitación se ve abolido o casi inexistente, dificulta la interiorización del repertorio comportamental socialmente aceptado. Por su parte, la sonrisa aparece, generalmente, temprano, al igual que en el resto de los niños, pero siendo diferente a su vez, y definida por algunos autores como “sonrisa muda”, y caracterizándose por rasgos propios como, su aparición como respuesta a las sensaciones provocadas por la estimulación táctil, más que, como consecuencia del a escucha de la voz humana, aun siendo familiar. En su desarrollo, la sonrisa va siendo cada vez más selectiva.

En cuanto a la conducta, resalta la presencia de estereotipias. El desarrollo del lenguaje, se encuentra marcado, de acuerdo con muchos estudiosos, por la dificultad en la obtención del significado de las palabras, la tendencia a la ecolalia, y la verbosidad, como forma de compensación por la ausencia de visión.

Tales características reflejan una serie de conductas que interfieren en cuanto a la falta de seguridad y confianza en sí mismo. No obstante, estas alteraciones pueden verse solventadas por el juego como principal recurso de aprendizaje.

Estas necesidades justifican la importancia de la intervención temprana que se desarrollará posteriormente en este capítulo.

### **La escuela ¿Cómo construye su aprendizaje un niño con ceguera total?**

Actualmente, se han aportado nuevos recursos, estrategias, y métodos que favorecen el aprendizaje, como es el caso del Método Braitico, impulsado por la ONCE, el cual favorece a la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje en niños con discapacidad visual, especialmente aquellos con ceguera total (Gastón y Comisión Braille Española, 2017).

Los autores citados anteriormente coinciden en que, en la etapa de Educación Infantil, es de vital importancia que la familia y la escuela fomenten la seguridad y la confianza en sí mismo. En este proceso, es necesario proporcionar al niño una gran diversidad de experiencias, sin olvidar la importancia de adaptarse a sus necesidades y características individuales. El juego es el recurso por excelencia para alcanzar un aprendizaje significativo.

Con respecto a las estrategias de aprendizaje, la estimulación sensorial y aprendizaje manipulativo, son de vital importancia en el proceso de aprendizaje, con el fin de paliar las deficiencias a nivel visual que presenta el niño, compensando esta ausencia de visión, con el entrenamiento del resto de los sentidos, pues el niño necesita aprender en contacto con el entorno que le rodea.

Los planteamientos expuestos por distintos autores, González (2003), y Bueno et al. (2000) se compendian en que los niños con ceguera requieren del conocimiento del mundo sentidos mediante experiencias vivenciales, compensando la ausencia de visión. En esta línea, resaltan que estos niños utilizan principalmente el sentido háptico y auditivo para identificar objetos e interactuar con el entorno, por lo tanto, es importante trabajar la motricidad fina, para facilitar el manejo en el empleo de las manos. Además, al igual que el resto de niños, necesitan moverse por el espacio desde edades muy tempranas. Por lo que, una buena opción para avanzar en las habilidades de movilidad y desplazamiento es el uso de ayudas técnicas, por ejemplo, el bastón.

Estos referentes constituyen la base para destacar la importancia del trabajo de la inteligencia emocional, a la vez que se prioriza el aprendizaje manipulativo y la estimulación multisensorial, como principales estrategias para un aprendizaje significativo. La ausencia de esta visión y los desajustes que produce, demandan de un apoyo emocional para fortalecer la seguridad y la confianza, y la disposición al aprendizaje.

La idea de las emociones del niño como pieza fundamental en el aprendizaje, es avalada por numerosos estudios de neuroeducación, (Gastón y Comisión Braille Española, 2017). Salovey y Mayer (1990) refieren que, el reconocimiento de las emociones propias y de los demás constituyen una habilidad necesaria y fundamental para favorecer el descubrimiento e interacción con el mundo que le rodea.

En esta misma línea, Novak (2013) hace referencia a la importancia de que los recursos que se utilizan tengan sentido para el niño y que formen parte de su entorno más cercano, con el fin de alcanzar un aprendizaje significativo.

Por otra parte, existen evidencias empíricas que plantean el fomento de la estimulación multisensorial a través de los espacios Snoezelen, destinados a favorecer el estado de bienestar, relajación, atención, la confianza en sí mismo, la exploración, el autocontrol y la creatividad, en niños con discapacidad, puesto que, es importante proporcionar al niño experiencias de un mundo lleno de sensaciones. Para llevar a cabo la intervención Snoezelen, se emplean elementos táctiles, vibratorios, vestibulares, auditivos, gustativos y olfativos, en el caso de los niños con ceguera total, prescindiendo de los elementos visuales (Cid y Camps, 2010).

Concretamente a nivel manipulativo, el Método de María Victoria Troncoso, utiliza como pieza fundamental la manipulación en el aprendizaje previo a la iniciación en la escritura, mostrando ejercicios recomendables de motricidad fina como, meter-sacar, enroscar-desenroscar, tirar, seguir trazos, etc.; en primer lugar, con ambas manos, Los recursos materiales deben ser de gran variedad, para proporcionar la mayor cantidad de experiencias y oportunidades posibles al niño (Troncoso y del Cerro, 1997).

## **MÉTODO**

El presente trabajo se enmarca en la modalidad de un estudio de caso único, a partir del método de la observación directa y profunda del caso en estudio.

### **Participantes**

Se trata de un sujeto de 5 años de edad cronológica con ceguera total. La alumna está escolarizada en un centro de educación especial en Albacete, concretamente en el primer nivel de Educación Básica Obligatoria.

### **Instrumentos**

En la recogida de información se utilizaron dos instrumentos. Para registrar la observación directa y sistemática, se diseñó una lista de indicadores con el propósito de identificar el Nivel de competencia curricular (NCC). El instrumento consta de tres dimensiones, correspondientes a las áreas de conocimiento del currículum de Educación Infantil; Conocimiento de sí mismo y autonomía personal (30 indicadores),



Conocimiento e interacción con el entorno (28 indicadores), y Los lenguajes: Comunicación y Representación (15 indicadores).

La escala de evaluación de dichos indicadores, es de tipo Lickert, con tres alternativas, conseguido (C), en proceso (EP), y no conseguido (NC). Para la elaboración de esta escala, se toman como referencia las características evolutivas del sujeto.

Otro instrumento lo conforma un diario de campo, en el que se registran situaciones anecdóticas que se observan a lo largo de 3 semanas en distintos espacios del centro. Y se utilizan como documentación informante, los informes de especialistas en Neurología Neonatal, Oftalmología Infantil, y psicología, y la información aportada por la tutora y el departamento de orientación del centro.

### **Procedimiento**

La recogida de información se desarrolló en un periodo de 3 semanas en sesiones diarias, dentro de los distintos contextos de la jornada lectiva, en espacios tales como, la propia aula, el recreo, espacio Snoezelen, aula de psicomotricidad, y en las sesiones con especialista de Audición y Lenguaje (AL).

En cuanto al tiempo de observación para la recogida de información, no es inalterable, no obstante, tiene una duración de 40 minutos. Esta información era reunida en el diario de campo.

A través de diversas actividades de evaluación, se llevaba a cabo un registro en la lista de indicadores, con el fin de evaluar el NCC del sujeto. Dichas actividades cuentan con una duración de 15-20 minutos. A través de la observación directa, se pudo evidenciar el desempeño, la conductas y actitudes del sujeto, durante la realización de las tareas a lo largo de la jornada escolar.

### **Análisis de datos**

La información obtenida a través de la observación directa, siguió un análisis de tipo cualitativo, con el propósito de identificar el NCC, y plantear la propuesta didáctica a partir de los resultados.

Los datos obtenidos de los informes de los especialistas aportaron información relevante para complementar la descripción del caso en estudio. Evidenciando que, el sujeto presenta un diagnóstico en Amaurosis bilateral, por persistencia vascular fetal (PVF), Leucocoria bilateral, microcefalia e hipotonía, y con ello, un retraso global del desarrollo con datos de ataxia asociada.

De acuerdo con el Informe psicopedagógico, la alumna presenta una edad cognitiva de 12-24 meses, estableciéndose un retraso en las diferentes áreas del desarrollo con respecto a su edad cronológica.

Su historia escolar queda marcada por el último dictamen de escolarización realizado, en el que se solicita el cambio de modalidad, de un centro ordinario al colegio de Educación Especial en el que se encuentra actualmente.

De acuerdo con la información aportada por la tutora, se recoge que el contexto familiar lo conforman la madre y la niña. El contexto socio-familiar se encuentra en riesgo de exclusión social, con apoyo y atención de los Servicios Sociales.

## **RESULTADOS**

A partir del análisis cualitativo de cada una de las áreas de conocimiento de Educación Infantil, se encontró que, en cuanto al área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, se inicia en el conocimiento de sí misma como individuo diferenciada del resto, y conoce las partes del cuerpo más generales. A nivel motor, muestra movimientos con poca coordinación en los desplazamientos, con una carencia de control de su propio cuerpo. En la bipedestación y marcha, la alumna no mantiene el equilibrio de forma autónoma, por lo que necesita de un punto de apoyo. Concretamente a nivel sensorial, requiere de la estimulación del gusto, tacto, olfato y oído, para la exploración y el aprendizaje, compensando la pérdida de visión.

No controla esfínteres, y muestra escasa autonomía en las rutinas de autocuidado. En cuanto a la actitud que muestra la alumna, se caracteriza por ser una actitud colaborativa y de ayuda, además de la adopción de un comportamiento de prevención y seguridad ante situaciones de riesgo.

Concretamente, a nivel emocional, expresa sentimientos y emociones propias y se inicia en la comprensión e identificación de las emociones de los otros, mostrando una actitud receptiva y de interés en la interacción con su entorno social más cercano, y procurando socializar de manera tímida con sus compañeros.

Se inicia en el juego simbólico y disfruta en su realización, colaborando a la creación de un ambiente agradable dentro del aula. En lo que respecta al juego por imitación, muestra iniciativa en la participación del mismo, imitando sonidos, frases o ritmos que producen las personas, animales, u objetos de su entorno más cercano.

Muestra interés y curiosidad por el Conocimiento e interacción con el entorno, a través de los sentidos del tacto, oído, olfato y gusto. Identifica elementos familiares del entorno físico, a través de la manipulación. Aun disfrutando en la exploración, dada la ausencia de visión, y falta de experiencia, no logra reconocer los elementos del entorno natural.

Dentro de las habilidades matemáticas, aún no se encuentra iniciada en los procesos de clasificación y agrupación, ni domina los conceptos de forma y tamaño, aun cuando así, explora y reconoce con ayuda la forma del círculo y del cuadrado en su formato tridimensional, y, apenas se está iniciando en el reconocimiento de la

figura plana del círculo con relieve, y de algunos objetos familiares del entorno cercano.

Aún no ha interiorizado las nociones básicas espaciales al completo, ya que, no domina las nociones entre su cuerpo y los elementos que conforman el entorno, produciéndose, por lo tanto, un retraso en el inicio de conocimiento sobre las existentes entre los objetos del entorno. No obstante, se ha iniciado en el conocimiento y manejo, tomando como referencia su propio cuerpo, de algunas nociones entre sí misma y determinados objetos del entorno, tales como, dentro-fuera; delante-detrás; arriba-abajo. Por otra parte, en lo que implica a nociones temporales, aún no posee el manejo de los días de la semana, pero se encuentra en proceso de interiorización a nivel de conceptos básicos. Con ayuda y una previa organización con la agenda diaria, la alumna se inicia en la interiorización y comprensión de las nociones básicas temporales, presentes en su vida cotidiana, y a lo largo de la jornada, tales como, antes, después. En cuanto a la organización de la vida diaria, presenta dificultades para adaptar sus ritmos biológicos, como, por ejemplo, el almuerzo.

En cuanto a Los lenguajes: comunicación y representación, en ocasiones, no comprende lo que se le indica, por lo que, requiere de moldeamiento físico para realizar determinadas acciones o tareas. Sin embargo, generalmente, comprende y sigue normas sencillas relacionadas con las rutinas, tareas y saludos. En el uso del lenguaje oral, expresa sus sentimientos, deseos e ideas, para cubrir sus necesidades. Disfruta de la escucha de textos literarios y comprende el mensaje que se transmite.

Con respecto a las interacciones sociales, en ocasiones, no muestra intención comunicativa, pero, se inicia en el uso de las convenciones socialmente establecidas, así como en la comprensión y cumplimiento de las normas básicas que rigen los intercambios comunicativos, en lo cual acaba de iniciarse.

Escucha y reconoce canciones con características sencillas, las memoriza, y comprende sus elementos y el texto que las compone, utilizando el juego como principal recurso.

Cuando se hace uso de las Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), al escuchar los estímulos auditivos, o tras el descubrimiento de las mismas, muestra interés e interacciona con las mismas.

De un total de 73 indicadores, resultaron consolidados solo 26, en proceso 41, y no consolidados 14 (ver tabla 1). Su NCC se concreta entre 12-24 meses.

*Tabla 1. Resultados NCC por áreas de conocimiento*

	C	EP	NC
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	9	17	4
Conocimiento e interacción con el entorno	7	13	8
Los lenguajes: comunicación y representación	10	11	2

### **PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA**

Partiendo de los resultados encontrados en la exploración del caso se identifica la necesidad de diseñar una propuesta de intervención didáctica orientada a los aprendizajes motóricos, manipulativos y de estimulación multisensorial, con el objetivo principal de fomentar el aprendizaje significativo y la autonomía mediante el desarrollo integral de la alumna.

El caso en estudio se encuentra en un nivel correspondiente a la etapa de Educación Infantil, por lo que la propuesta se fundamenta en las áreas de conocimiento curriculares (Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento e Interacción con el entorno, Los lenguajes: Comunicación y Representación). Para ello, se toma como base, el Decreto 88/2009, y el Decreto 67/2007, que regulan el primer y segundo ciclo de Educación Infantil.

Considerando que es una intervención didáctica dentro del contexto de la Educación Especial, se toman como referencia los tres módulos de los que se compone dicha modalidad (Módulo de Autonomía personal y habilidades de la vida diaria, Módulo Socio-lingüístico, Módulo Científico-tecnológico). La propuesta se fundamenta en los siguientes enfoques metodológicos.

La propuesta de intervención didáctica busca alcanzar un aprendizaje significativo, fundamentándose para ello en el Método Braitico, que Gastón y la Comisión Braille Española (2017) definen como un método que amplía la visión sobre la didáctica del braille elaborando nuevas metodologías y estrategias. Concretamente se trabajarán el Módulo 1. Manitas, y el Módulo 2. A punto, con el fin de trabajar las habilidades manipulativas previas a la iniciación al braille.

El Método de María Victoria Troncoso, cuyo papel es muy importante en las edades más tempranas dado que, tiene como principal finalidad, favorecer el dominio en el manejo de la motricidad fina. (Troncoso & del Cerro, 1997). Por lo tanto, se plantea llevar a cabo cambios de dirección en trazos con diferentes formas y disposiciones. Las adaptaciones que se llevarán a cabo con este método consisten en el seguimiento de líneas con relieve.

El Método manipulativo que, de acuerdo con Bueno, et al. (2000), destaca su importancia dada la ceguera y la necesidad de apoyar la construcción de sus esquemas mentales. Es importante su empleo en las rutinas diarias, tales como la alimentación

y la higiene personal, así como también, en las actividades que implican una interacción con el entorno.

El aprendizaje a través de los sentidos, se fundamenta en el contacto directo con los elementos del entorno más cercano al niño, y en el Método Snoezelen. Cid y Camps (2010) refieren que este método es una oportunidad para proporcionar el aprendizaje significativo a través de los sentidos, dando un papel relevante a la relajación, la exploración, y el bienestar emocional, directamente relacionado con la inteligencia emocional, avalada por numerosos estudios de neuroeducación.

Por último, el Método TEACCH que Velasco (2007) define como un sistema dirigido a la organización y estructuración espacio-temporal. Su empleo forma parte de la rutina diaria, y ayuda a reducir la ansiedad al cambio. Dada la ausencia de visión, resulta necesario llevar a cabo adaptaciones, como el uso de imágenes/pictogramas en relieve.

### **Temporalización**

La propuesta de intervención tiene una duración de tres meses, con un total de dieciséis sesiones por semana. Cada sesión tiene una duración de 30 minutos.

### **Recursos**

Siguiendo la clasificación que realiza Guerrero (2009), los materiales didácticos planteados en la propuesta de intervención se organizan en la tabla 2.

*Tabla 2. Materiales didácticos*

Materiales impresos	Pictogramas/imágenes con relieve, días de la semana asociados a texturas, etc.
Materiales de áreas	TIC, láminas con relieve, etc.
Materiales de trabajo	Láminas y fichas con relieve, juguetes y materiales sensoriales, material manipulativo, adaptadores.
Materiales del docente	Marco legislativo, bibliografía, documentos de guía de la ONCE, portfolio digital.

### **Planificación de la intervención**

Las sesiones se adaptan al horario del grupo-clase, con posibles variaciones. Las actividades a plantear tendrán un carácter individualizado, aunque se realizarán dentro del aula en su mayor parte; elaborándolas en función de diferentes tipos de agrupamiento, tanto trabajo individual, como actividades colectivas, con los compañeros del grupo-clase, para trabajar la interacción social, valores y juego simbólico.

Las sesiones se agrupan en ámbitos de interés, véase tabla 3.

*Tabla 3. Sesiones por ámbitos de interés*

Ámbitos de interés	N.º sesiones / semana
Psicomotricidad	3
Método Braítico	4
Autocuidado	5
Inteligencia emocional	5

Dichas sesiones se irán repitiendo durante el desarrollo de la propuesta; sin embargo, se aumenta la complejidad según avanza en su desarrollo, y se modifican los centros de interés para fomentar la curiosidad y motivación por el aprendizaje. Todas las sesiones de las que se compone la propuesta cuentan con apoyo emocional.

### **Actuaciones a llevar a cabo con la familia y/o tutores legales**

Las actuaciones que se llevan a cabo con la familia se caracterizan por intercambios comunicativos, apoyados de reuniones periódicas de seguimiento.

Además, se busca fomentar la participación e implicación del entorno familiar en actividades del centro educativo. Para fomentar el desarrollo armónico de la alumna, es necesaria la coordinación de forma axial entre la escuela y la familia.

### **Evaluación**

La evaluación consta de tres momentos, inicial, continua, y sumativa; proceso caracterizado por la gradación.

Cada sesión cuenta con sus respectivos indicadores, lo que permitirá orientar el ritmo de la intervención, partiendo de los criterios de evaluación ajustados a su nivel.

Se propone que, finalizada la intervención, se valore el progreso, mediante la escala de indicadores diseñada para la identificación del NCC previo a la intervención.

Los instrumentos de evaluación consisten en escalas de tipo Lickert con tres opciones, consolidado, en proceso, y no consolidado.

En cuanto a las técnicas de evaluación, se empleará la observación directa y continua, y la revisión de las actividades realizadas por la alumna, además de los intercambios comunicativos con la misma.

### **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Mejía (2016) que refiere que el principal objetivo a conseguir en una intervención con un niño que presenta ceguera total, es la adquisición de su autonomía, por lo que da especial relevancia al trabajo de la motricidad y la coordinación, dado que, presentan problemas en el control de su cuerpo. Es fundamental que se lleven a cabo las adaptaciones que se requieran en función de las características y necesidades del niño, siempre acompañando el aprendizaje de apoyo

emocional, priorizando el tacto y el lenguaje como forma de conocimiento y acercamiento al entorno que le rodea.

La estimulación sensorial se ve apoyada por numerosos autores, Molina y Banguero (2008) refieren que la estimulación sensorial provoca avances en el desarrollo de los niños que presentan deficiencias. En esta misma línea, añaden que, cuando la situación permite una estimulación “multisensorial”, es un aprendizaje seguro que fomenta la adquisición de habilidades y destrezas en el progreso hacia su autonomía.

A modo de conclusión, destacamos una aportación de Bueno, et al. (2000), ya citados a lo largo del desarrollo del capítulo, refieren que: “... resulta inadecuado considerar a las personas ciegas como “videntes sin visión”, porque su manera de percibir el mundo no es igual a la de las personas sin problemas visuales.” (p.13). Matizamos esta cita, ya que, consideramos que en muchas ocasiones el docente parte de su visión y concepción para organizar y concretar el proceso de enseñanza-aprendizaje, olvidando que los niños con ceguera tienen una forma diferente de conocer el mundo que les rodea.

## REFERENCIAS

Bueno, M., Espejo, B., Rodríguez, F., y Toro, S. (2000). *Niños y niñas con ceguera. Recomendaciones para la familia y la escuela*. Ediciones Aljibe.

Cid, M., y Camps, M. (2010). Estimulación sensorial en un espacio snoezelen: concepto y campos de aplicación. SIGLOCERO. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41 (4), N.º 236, 22-32. Recuperado en: [http://www.uliazpi.net/intranet/galeria/uploads/ul\\_Noticias/01.%20LA%20INTERVENCION%20MULTISENSORIAL.%20LOS%20ESPACIOS%20%20SNOEZELEN%20.%20MARIA%20JOSE%20CID.pdf](http://www.uliazpi.net/intranet/galeria/uploads/ul_Noticias/01.%20LA%20INTERVENCION%20MULTISENSORIAL.%20LOS%20ESPACIOS%20%20SNOEZELEN%20.%20MARIA%20JOSE%20CID.pdf)

Consejería de Educación y Ciencia (2007). *Decreto 67/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*. D. O. C. M. núm. 116.

Consejería de Educación y Ciencia (2009). *Decreto 88/2009, de 07-07-2009, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de Educación Infantil y se establecen los requisitos básicos que deben cumplir los centros que lo imparten en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*. Núm. 133.

Ferreira, J., Méndez, A., Rodrigo, M. (2009). El uso de las TIC en la Educación Especial: Descripción de un Sistema Informático para Niños Discapacitados Visuales en Etapa Preescolar. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. TE&ET*. Recuperado de <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/205/734>

Freeman, R. Goetz, E., Richards, D., Groenfeld, M. Blockberger, S. Jan, J. y Sykanda, A. (1989). Blind children's early emotional development: do we know enough to help? *Child: Care, Health and Development*, 15, 3-28.

Gastón, E., y Comisión Braille Española (2017). Braitico: método de la ONCE para la alfabetización y competencia lectoescritora. *Integración: Revista Digital Sobre Discapacidad*

Visual, 71, 163-191. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6230002>

González, A. (2013). Discapacidad visual. CULCyT. *Cultura Científica y Tecnológica*, 51, 193-205. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7076044>

González, E. (2003). Necesidades Educativas Específicas. Intervención *Psicoeducativa*, 141-169. Madrid. Editorial CCS.

Guerrero, A. (2009). Los materiales didácticos en el aula. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 5. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6415.pdf>

Mejía, F. (2016). *Programa de intervención para alumnos con deficiencia visual: ceguera total*. Universidad de Granada. Recuperado de [https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46252/MejiaMunoz\\_TFGCeguera.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46252/MejiaMunoz_TFGCeguera.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Molina, T., y Banguero, L. (2008). Diseño de un espacio sensorial para la estimulación temprana de los niños con multidéficit. *Revista Ingeniería Biomédica*, 2(3), 40-47. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rinbi/v2n3/v2n3a07.pdf>

Novak, J. (2013). Meaningful learning is the foundation for creativity. *Revista Qurrriculum*, 26, 27-38. Recuperado de [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4435/Q\\_26\\_%282013%29\\_02.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4435/Q_26_%282013%29_02.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Salovey, P., y Mayer, J. (1990). *Inteligencia emocional. Imaginación, Conocimiento y Personalidad*. Recuperado de <https://tinyurl.com/yau74l4k>

Troncoso, M; del Cerro, M. (1997). *Síndrome de Down: lectura y escritura* (217-234). Masson.

Velasco, C. (2007). Estructuración espacio-temporal de un aula específica de autismo. *Revista Digital Práctica Docente*, 8. 1-14. Recuperado de <https://autismo2012.files.wordpress.com/2012/03/art-autismo-carolina.pdf>

Verdugo, M. (2013). Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras (pp. 325-460). *Manuales Psicología. Madrid*. Siglo Veintiuno de España Editores, S. A.



## CAPÍTULO 54

### EMOCIONES VIVENCIADAS POR LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DURANTE LAS PRÁCTICAS DE ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL

CARLOS PEÑARRUBIA LOZANO\*, DAVID FALCON MIGUEL\*\*, CARLOS CASTELLAR OTIN\*\*\*, Y FRANCISCO PRADAS DE LA FUENTE\*\*\*

*\*Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza;*

*\*\*Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte, Universidad de Zaragoza;*

*\*\*\*Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de Zaragoza*

#### INTRODUCCIÓN

El objetivo esencial de la asignatura de Educación Física (EF) en el contexto educativo es el desarrollo del bienestar integral del alumnado (Duran, Lavega, Salas, Tamarit e Invernó, 2015). Esta formación integral abarca las dimensiones física, social y mental. Esta última incluye factores psicológicos y emocionales (Trigo-Oroza, Navarro-Patón, & Rodríguez-Fernández, 2016). Dentro de esta área, los contenidos de aprendizaje englobados dentro de las actividades físicas en el medio natural (AFMN) se presentan como un vehículo idóneo (Caballero, Hernández-Hernández y Reina, 2018). Sin embargo, dadas las características que definen a esta tipología de actividades, se hace necesaria una vivencia previa por parte de los docentes en formación para su posterior aplicación en el contexto escolar de forma segura y efectiva (Medina, 2016). En otras palabras, la autoeficacia docente (Del Rosal y Bermejo, 2017) requiere, entre otros factores, una formación teórica y práctica previa, en el sentido de conocer no solo los aspectos conceptuales sino las emociones que van a vivenciar los alumnos durante la práctica de los contenidos expuestos.

Las emociones son, de acuerdo con Bisquerra (2009), reacciones a la información recibida del entorno, influida por la propia evaluación que el individuo le otorga. Este hecho cobra especial importancia en el proceso de aprendizaje (Dunsmoor, Murty, Davachi & Phelps, 2015). En este sentido, estudios previos (Marcos-Merino, 2019; Ochoa, Marcos-Merino, Méndez, Mellado y Esteban, 2019; Putwain, Becker, Symes & Pekrum, 2018) señalan una incidencia de las emociones positivas con el aprendizaje, mientras que las emociones negativas lo van a dificultar o, incluso, impedir.

Con todo ello, en el presente estudio se pretende conocer las emociones que la práctica de AFMN suscita en los estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza, España). Los módulos de contenidos de aprendizaje que conforman esta asignatura optativa de la mención

en EF son los siguientes: orientación, bicicleta todo terreno (BTT), escalada, deportes de deslizamiento y nieve, carrera de obstáculos, senderismo y acampada.

### **Hipótesis de la investigación**

La escalada va a ser el módulo de contenidos que va a reflejar una mayor sensación de miedo entre los estudiantes. Del mismo modo, se considera que el módulo de la orientación va a reflejar emociones positivas debido a la experiencia previa de los participantes. Dado el itinerario formativo de los estudiantes y al hecho de que los contenidos de aprendizaje tratados van a suponer una novedad para la gran mayoría, se estima que no va a haber diferencias significativas en cuanto al género en relación a las emociones reportadas.

### **Objetivos de la investigación**

El objetivo general con el que se ha planteado el estudio es conocer las emociones que la práctica de contenidos relacionados con las actividades físicas en el medio natural genera en los estudiantes de magisterio.

Para alcanzar el propósito anterior, se han establecido tres objetivos específicos: 1, conocer las sensaciones positivas y negativas que aparecen en los practicantes; 2, determinar si las sensaciones positivas y negativas dependen del contenido de aprendizaje; 3, conocer si el género es una variable que determina la aparición de emociones positivas y negativas.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

El estudio se llevó a cabo dentro del Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza, España) en el curso académico 2019/20. Formaron parte del mismo 62 estudiantes matriculados en la asignatura optativa de cuarto curso, Actividades Físicas en el Medio Natural. De ellos, 34 fueron hombres (54.84%) y 28, mujeres (45.16%). La media de edad fue de  $22.74 \pm 1.57$  años. Los estudiantes participaron de forma voluntaria, firmando un consentimiento informado avalado por el Comité Ético de Investigación Clínica de Aragón (acta nº 14/2020).

### **Instrumentos**

Para la recogida de datos se emplearon diarios de prácticas elaborados al finalizar las mismas. Los participantes debían responder a dos puntos de interés: en primer lugar, a la percepción de ellos mismos como practicantes de AFMN; en segundo lugar, a la pertinencia que puede tener esta formación en su futuro desempeño profesional. En esta ocasión se presenta el análisis de las emociones vivenciadas

dentro del primer centro de interés. Para ello, entre las diferentes capacidades que definen el desarrollo global del individuo (Bisquerra, 2009; Duran et al., 2015), el estudio se centra en la dimensión emocional, que incluye la identificación de las emociones (propias y ajenas), el autocontrol y el manejo de esas emociones y sensaciones, así como la autonomía emocional.

### **Procedimiento**

Los estudiantes participantes en el estudio completaron los diferentes diarios de prácticas una vez finalizadas todas las sesiones que componían los siete módulos contemplados. Disponían de una semana de plazo para realizar las entregas y su calificación era de Apto o No apto. De esta forma, no se valoraba la opinión de los estudiantes. Al finalizar la asignatura, se realizó un análisis de contenido de una muestra de 96 diarios (23,64%) con el objetivo de identificar las diferentes emociones señaladas. Para ello, se empleó el programa QSR Nvivo, versión 12 plus. El análisis de concordancia inter-observador reflejó un índice de confianza de  $k=.84$ . De esta forma, se determinaron 27 emociones diferentes, agrupadas en positivas o negativas (Arnau, 2017). A saber:

Positivas:

Confianza: Centrada en el grupo, en la superación de dificultades gracias al trabajo en grupo y valorar las actividades propuestas como un reto en común.

Autoconfianza: Valoración de las propias posibilidades para superar las dificultades presentadas.

Seguridad: Determinación de encontrar que las actividades y dinámicas propuestas no presentan elementos que puedan afectar a la integridad de los participantes.

Implicación: Compromiso con las actividades propuestas, motivadas por los propios contenidos y metodologías propuestas.

Responsabilidad: Entendida como el compromiso hacia el grupo, bien por asumir un rol de dinamizador de las actividades bien por la necesidad de cumplir con las consignas encomendadas.

Satisfacción: Bienestar producido por haber podido completar una actividad que inicialmente se presentaba como compleja.

Diversión: Sensación de haber disfrutado durante la realización de las actividades planteadas, bien por la actividad en sí bien por las dinámicas y metodologías con las que se han llevado a cabo.

Agradecimiento: Gratitud hacia los compañeros, en dos sentidos. Por un lado, hacia los responsables de la actividad; por otro lado, de los responsables hacia los demás participantes por haber desarrollado las sesiones conforme las indicaciones dadas.

**Competitividad:** En este caso, entendida como una emoción positiva fundamentada en la motivación que genera el hecho de realizar tareas basadas en el sistema de competición por equipos, pero sin perder de vista el objetivo último que es el aprendizaje y la formación en los contenidos en los que se ha llevado a cabo.

**Sorpresa:** Evolución positiva de encontrarse con un contenido o actividad del que inicialmente no generaba grandes expectativas pero que finalmente ha presentado un cierto interés como recurso educativo.

**Tranquilidad:** Sensación de calma durante la realización de las actividades.

**Reto:** Con esta denominación se han referenciado todas aquellas emociones relacionadas con la oportunidad de enfrentarse a un nuevo contenido que presenta cierto riesgo objetivo pero que a su vez despierta una curiosidad en los estudiantes.

**Motivación:** Los estudiantes han diferenciado esta emoción del reto en el momento en el que el contenido genera una motivación intrínseca, eliminando las connotaciones iniciales sobre el riesgo que lo caracteriza.

**Empatía:** Facilidad para ponerse en el lugar del compañero y entender las emociones que está vivenciando en ese momento.

**Relajación:** Los contenidos o actividades inicialmente son afrontados con cierta tensión, la cual va desapareciendo durante el transcurso de la práctica.

**Comodidad:** Reflejada en aquellos casos en los que las actividades o los módulos de contenido presentados no suponían ninguna carga emocional (tensión, dificultad...) a los estudiantes.

**Desinhibición:** Entendida como una oportunidad de mostrarse a los demás compañeros de una forma más personal, sin sentir miedo o presión por ser evaluados por ellos al estar todos en situación de igualdad de condiciones.

**Negativas:**

**Desconcierto:** Definida como una sensación de duda frente a lo que va a suponer el desarrollo del módulo de contenido, justificada por la novedad del mismo.

**Inseguridad:** Se refiere a la sensación de percibir la posibilidad de sufrir algún percance durante el desarrollo de la práctica. Normalmente debida a motivos personales (por ejemplo, experiencias negativas en el pasado o la percepción de falta de coordinación o equilibrio).

**Miedo:** Se trata de un escalón cualitativo más alto que la inseguridad, con una sensación real de poder vivenciar algún accidente debido a que se trata de actividades con cierto riesgo. Además de motivos personales, está sujeto a agentes externos (como el caso de circular cerca del tráfico rodado en una salida en BTT).

**Vergüenza:** Sensación negativa de verse expuesto ante los demás, independientemente del resultado de la acción requerida.

**Miedo al error:** En este caso, los estudiantes se exponen a una presión interna al considerar ellos mismos que se presupone que todos deberían salir airoso de la situación a la que se enfrentan.

**Frustración:** Valoración negativa del resultado de las actividades propuestas o de la propia vivencia al no haber podido alcanzar los objetivos propuestos.

**Ansiedad:** Tensión previa a la realización de una tarea puntual dentro de cada módulo de contenidos.

**Nerviosismo:** Sensación de tensión y atención constante durante el desarrollo de las tareas y actividades propuestas. Sin embargo, permite que puedan ser desarrolladas con autonomía y con un cierto disfrute.

**Estrés:** Es un mayor nivel de nerviosismo, que puede estar incentivado incluso por razones externas (los propios compañeros o el estar sometido a una evaluación directa del profesor responsable). Puede llegar a requerir la ayuda de los compañeros para poder llevar a cabo con éxito la tarea o actividad propuesta.

**Dificultad:** Los contenidos o actividades presentan puntualmente ciertas tareas que resultan problemáticas para los estudiantes, fundamentadas especialmente por la falta de práctica o de formación previa.

### **Análisis de datos**

Para el análisis de los datos se empleó el paquete informático SPSS versión 26.0. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de cada una de las emociones en función del género y de cada módulo. Posteriormente se realizó un segundo análisis descriptivo, agrupando todas las emociones en las valoraciones positiva o negativa. Por último, se llevó a cabo un análisis relacional entre las emociones y las variables género y módulo, estableciendo un nivel de significación del 95%.

## **RESULTADOS**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el análisis de los datos recogidos. En la tabla 1 se muestra, en primer lugar, la frecuencia de aparición de las diferentes emociones en los módulos de contenidos desarrollados a lo largo de la asignatura. Se han diferenciado las respuestas aportadas en función del género. De esta forma, el miedo en los contenidos de escalada y deportes de deslizamiento y nieve es la emoción negativa más frecuentemente señalada tanto por hombres como por mujeres. Por otra parte, la relajación es la emoción positiva que menos veces se ha señalado por todos los participantes, con tan solo tres respuestas en los módulos de orientación, escalada y senderismo. En términos globales, la diversión es la emoción que más veces se ha reflejado, con un total de 200 referencias. La satisfacción y la confianza en el grupo ocupan el segundo lugar (n=143), seguidas de cerca por la

seguridad (n=137). Atendiendo a las emociones negativas, destacan el desconcierto (n=93), el miedo (n=91) y la inseguridad (n=83).

Tabla 1. Frecuencia de emociones señaladas por género y módulo

	Orient		BTT		Escal		Desliz y nieve		Obstác		Sender		Acamp	
	h	m	h	m	h	m	h	m	h	m	h	m	h	m
Desconcierto	18	10	8	3	9	5	7	3	5	5	6	6	2	6
Inseguridad	3	5	9	8	12	6	11	9	9	7	0	1	2	3
Miedo	0	2	2	6	21	15	17	15	7	6	0	0	0	0
Vergüenza	0	1	1	4	1	0	0	0	0	3	1	3	1	0
Miedo al error	12	13	5	6	6	6	1	0	3	7	2	3	2	8
Frustración	4	8	1	6	4	3	3	6	1	2	0	0	5	6
Ansiedad	2	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1
Nerviosismo	0	7	1	3	9	6	3	4	3	4	3	3	2	3
Estrés	1	0	0	0	0	1	0	0	4	0	0	1	0	0
Dificultad	0	1	0	0	1	2	1	2	2	1	0	0	6	6
Confianza	9	14	6	8	16	15	17	7	7	5	7	6	13	13
Autoconfianza	5	2	9	5	5	8	10	12	4	6	4	2	5	7
Seguridad	14	9	15	9	15	6	7	5	9	5	18	13	8	4
Implicación	4	1	0	0	0	0	0	0	0	1	11	10	1	0
Responsabilidad	3	3	11	2	3	13	1	1	7	4	4	5	0	0
Satisfacción	11	8	12	9	11	12	9	8	11	10	11	11	11	9
Diversión	5	4	15	10	16	12	11	14	21	18	23	17	17	17
Agradecimiento	1	0	1	1	5	3	5	0	6	5	7	8	0	0
Competitividad	3	0	3	2	0	1	3	2	8	7	3	2	12	11
Sorpresa	0	2	1	2	3	2	2	4	1	3	11	8	0	2
Tranquilidad	4	2	10	2	3	4	2	0	1	0	6	6	2	3
Reto	1	1	1	4	7	9	5	3	3	7	1	0	3	5
Motivación	8	7	5	13	11	8	6	7	7	6	5	4	7	7
Empatía	3	0	0	1	0	0	0	2	2	1	1	0	0	0
Relajación	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Comodidad	3	3	3	1	3	1	5	3	2	1	8	11	3	2
Desinhibición	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	6	6	2	0

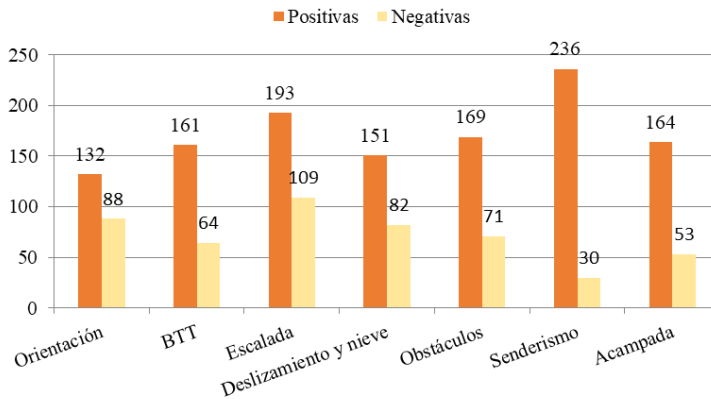
Nota: h = hombre; m = mujer; Orient = Orientación; BTT = bicicleta todo terreno; Escal = Escalada; Desliz = Deslizamiento; Obstác = Obstáculos; Sender = Senderismo; Acamp = Acampada.

Tal y como se ha reflejado con anterioridad, las 27 emociones definidas en los diarios se pueden agrupar de acuerdo con su carácter general positivo o negativo. De esta forma, se aprecia como los hombres presentan un porcentaje ligeramente superior de emociones positivas en el total de las reflexiones reportadas que las mujeres (Tabla 2).

**Tabla 2.** Emociones positivas y negativas por género

	N Positivas	% Positivas	N Negativas	% Negativas	Total
Hombre	650	72.95	241	27.05	891
Mujer	556	68.47	256	31.53	812
Total	1206	70.82	497	29.18	1703

En la figura 1 se aprecia del mismo modo cómo el número de emociones positivas es más elevado en todos los módulos de contenidos. La orientación es el bloque con menor diferencia de valoraciones entre ambas (60% positivas y 40% negativas). Por su parte, el senderismo destaca como el módulo con la mayor diferencia entre valoraciones, con un 88.72% de emociones positivas frente a un 11.28% de emociones negativas.

**Figura 1.** Comparativa de valoraciones globales por módulo de contenido

Respecto al género, solo cuatro emociones presentan diferencias significativas (tabla 3). Entre ellas, la seguridad es la emoción positiva más reportada por los hombres. Por otra parte, las mujeres son las que en mayor medida han señalado las emociones de vergüenza, miedo al error y frustración.

**Tabla 3.** Emociones por género

Emoción	p value	RR	IC 95%	
			Inferior	Superior
Seguridad (hombre/mujer)	.004	1.858	1.219	2.830
Vergüenza (mujer/hombre)	.040	3.191	.999	10.913
Miedo al error (mujer/hombre)	.039	1.704	1.023	2.837
Frustración (mujer/hombre)	.017	2.097	1.131	3.886

Nota: RR = Riesgo relativo; IC = Intervalo de confianza

Atendiendo a la relación entre emociones y módulo de contenidos, 13 de las 17 emociones positivas han reportado diferencias significativas: confianza ( $p=.001$ ), autoconfianza ( $p=.014$ ), seguridad ( $p=.001$ ), implicación ( $p=.000$ ), responsabilidad ( $p=.000$ ), diversión ( $p=.000$ ), agradecimiento ( $p=.000$ ), competitividad ( $p=.000$ ), sorpresa ( $p=.000$ ), tranquilidad ( $p=.003$ ), reto ( $p=.001$ ), comodidad ( $p=.000$ ) y desinhibición ( $p=.000$ ). En cuanto a las emociones negativas, se han encontrado diferencias significativas en función del módulo las siguientes: desconcierto ( $p=.000$ ); inseguridad ( $p=.000$ ), miedo ( $p=.000$ ), miedo al error ( $p=.000$ ), frustración ( $p=.005$ ), estrés ( $p=.047$ ) y dificultad ( $p=.000$ ). Las diferencias significativas encontradas en función de cada módulo quedan recogidas en la tabla 4. Se han eliminado las siguientes emociones, por no presentar diferencias significativas: Vergüenza, ansiedad, nerviosismo, satisfacción, motivación, empatía, relajación.

*Tabla 4.* Relación entre módulo de contenido y emociones más destacadas

	Orient	BTT	Escal	Desliz y nieve	Obstác	Sender	Acamp
Desconcierto	X	-	-	-	-	-	-
Inseguridad	-	-	-	X	X	-	-
Miedo	-	-	X	X	-	-	-
Miedo al error	X	-	-	-	-	-	-
Frustración	X	-	-	-	-	-	X
Estrés	-	-	-	-	X	-	-
Dificultad	-	-	-	-	-	-	X
Confianza	-	-	X	-	-	-	X
Autoconfianza	-	-	-	X	-	-	-
Seguridad	X	X	-	-	-	X	-
Implicación	-	-	-	-	-	X	-
Responsabilidad	-	X	X	-	-	-	-
Diversión	-	X	X	X	X	X	X
Agradecimiento	-	-	-	-	X	X	-
Competitividad	-	-	-	-	X	-	X
Sorpresa	-	-	-	-	-	X	-
Tranquilidad	-	X	-	-	-	X	-
Reto	-	-	X	-	X	-	-
Comodidad	-	-	-	-	-	X	-
Desinhibición	-	-	-	-	-	X	-

Nota: Orient = Orientación; BTT = bicicleta todo terreno; Escal = Escalada; Desliz = Deslizamiento; Obstác = Obstáculos; Sender = Senderismo; Acamp = Acampada.

De acuerdo con los datos anteriores, el senderismo se posiciona como el contenido con mayores valoraciones positivas. La orientación aparece como una actividad segura pero que, a su vez, genera desconcierto, miedo al error y frustración entre los participantes.



Por su parte, en la escalada se ha destacado la confianza en el grupo como un argumento para superar el miedo que origina su planteamiento como actividad innovadora. De esta forma, termina convirtiéndose en un contenido que resulta atractivo y divertido para los participantes al finalizar las sesiones que componen este bloque práctico. El miedo y la inseguridad también han sido destacados como característicos de los deportes de deslizamiento y nieve; sin embargo, es la autoconfianza la emoción que finalmente ha determinado el éxito según las apreciaciones indicadas por los estudiantes.

Finalmente, se han querido destacar dos emociones directamente relacionadas con el rol asumido por los estudiantes durante el desarrollo de las sesiones prácticas. En primer lugar, la responsabilidad afrontada por los grupos que han desempeñado el rol de profesores, señalada en los módulos de BTT y escalada. En este sentido, en el análisis de contenido previo se presentaban argumentos relacionados tanto con la integridad de los participantes como de gestión (disposición de material, planes alternativos para el desarrollo de las actividades y control del tiempo para permitir finalizar las sesiones en la hora establecida, incluso cuando en éstas pudieran aparecer incidencias). En segundo lugar, en la carrera de obstáculos y en el senderismo los estudiantes que asumieron el papel de responsables y dinamizadores de las sesiones han querido destacar que el éxito de las mismas se debe a la propia actitud e implicación de sus compañeros, argumentos englobados en la emoción agradecimiento.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Los datos reflejan que los contenidos desarrollados en la asignatura de AFMN suscitan emociones positivas en los futuros maestros de EF. De acuerdo con Marcos-Merino (2018), este hecho no solo va a favorecer el aprendizaje sino su posterior aplicación en la etapa de Educación Primaria. No obstante, habría que tener en cuenta otra serie de factores propios de estas actividades, que en ocasiones limita su presencia en los centros educativos. Sirvan como ejemplo la falta de acceso a los materiales específicos o la necesidad de realizar un desplazamiento, lo que encarece el coste total de la actividad (Peñarrubia, Guillén y Lapetra, 2016). Sin embargo, de acuerdo con Caballero, Hernández-Hernández y Reina (2018), los beneficios que provocan estos contenidos en sus practicantes van a favorecer su consideración dentro del ámbito educativo formal. No en vano, en el análisis de contenido previo a la identificación de las emociones mostradas en este estudio se ha visto que los estudiantes, futuros maestros, han valorado el potencial educativo de estas actividades. Se han destacado no solo los aspectos físicos sino las áreas cognitivas, social y emocional, determinantes de la formación integral del alumnado (Aristulle y Paolini-Stente, 2019). Además, y siguiendo a Mújica (2018), el planteamiento

utilizado para el desarrollo de las prácticas, fundamentado en metodologías activas y en el enfoque constructivista, va a fomentar la percepción de emociones positivas, que a su vez repercutirá en un mayor aprendizaje. En esta línea, Amat y Sellas (2017) señalan que el aspecto emocional en el proceso de aprendizaje afecta tanto al alumnado como al propio profesorado que lo acompaña.

En referencia al objetivo general de este trabajo y a los objetivos específicos planteados al comienzo del mismo, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

Todos los módulos presentan emociones positivas y negativas en los estudiantes, siendo más numerosas las primeras. Entre ellas, destacan la diversión, la satisfacción, la confianza en el grupo y la seguridad. Sin embargo, se hace necesaria una formación permanente para asegurar su presencia en la futura acción docente de los participantes en este estudio.

El miedo ha reportado diferencias significativas en el contenido de escalada. De esta forma, se confirma una de las premisas planteadas al comienzo del estudio. Sin embargo, esta emoción también ha aparecido en los deportes de deslizamiento y nieve. La confianza en el grupo y la autoconfianza han terminado reflejando actitudes positivas en ambos módulos.

Aunque la orientación se describe como una actividad segura, presenta, al contrario de lo que se había estimado al iniciar el estudio, emociones negativas como el desconcierto, la frustración y el miedo al error.

Se han encontrado diferencias significativas en cuanto al género en las emociones: seguridad (hombres), vergüenza, frustración y miedo al error (mujeres).

## REFERENCIAS

Amat, A., & Sellas, I. (2017). Las emociones de los estudiantes de magisterio en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias y de las matemáticas. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, Núm. Extra, 2053-2058.

Aristulle, P. C., & Paoloni-Stente, P. V. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación*, 43(2), 18-32. doi:10.15517/revedu.v43i2.28643.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Caballero, P.J., Hernández-Hernández, E., & Reina, M. (2018). Analysis of Universal Factors of Physical Activities in Natural Environment/Adventure Physical Activities in Nature (Outdoor Activities): Preliminary Research. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 61-68.

Del Rosal, I., y Bermejo, M. L. (2017). Autoeficacia en estudiantes universitarios: diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en ciencias. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 115-124. doi:10.17060/ijodaep.2017.n1.v1.904.

Dunsmoor J., Murty V., Davachi L., & Phelps E. (2015). Emotional learning selectively and retroactively strengthens memories for related events. *Nature*, 520, 345-348. doi:10.1038/nature14106.

Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., & Invernó, J. (2015). Emotional Physical Education in adolescents. Identifying predictors of emotional experience. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 5-18. doi:10.12800/ccd.v10i28.511.

Marcos-Merino, J.M. (2019). Análisis de las relaciones emociones-aprendizaje de maestros en formación inicial con una práctica activa de Biología. *Eureka*, 16(1), 1603. doi:10.25267/Rev\_Eureka\_ensen\_divulg\_cienc.2019.v16.i1.1603.

Medina, J.L. (2016). *La docencia universitaria mediante el enfoque del aula invertida*. Barcelona: Octaedro.

Mujica, F.N. (2018). Percepción de las emociones y su atribución en la formación del docente de Educación Física. *Educatio Siglo XXI*, 36(3 Nov-Feb1), 397-416. doi:10.6018/j/350061.

Ochoa, J.A.G., Marcos-Merino, J.M., Méndez, F.J., Mellado, V., y Esteban, M.R. (2019). Emociones académicas y aprendizaje de biología, una asociación duradera. *Enseñanza de las Ciencias*, 37(2), 43-61. doi:10.5565/rev/ensciencias.2598.

Peñarrubia, C., Guillén, R., & Lapetra, S. (2016). Outdoor activities as part of the content of Physical Education, theory or practice? *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(31), 27-36. doi:10.12800/ccd.v11i31.640.

Putwain, D. W., Becker, S., Symes, W., & Pekrum, R. (2018). Reciprocal relations between students'academic enjoyment, boredom, and achievement over time. *Learning and Instruction*, 54, 73-81. doi:10.1016/j.learninstruc.2017.08.004.

Trigo-Oroza, C., Navarro-Patón, R., Rodríguez-Fernández, J.E. (2016). Teaching of physical education and in the natural environment. Effect on motivation, basic psychological needs and enjoyment in Primary School children. *Trances*, 8(6), 487-512.



## CAPÍTULO 55

### **PADRES PERMISIVOS VERSUS PADRES AUTORITARIOS: INFLUENCIA EN EL USO DE LAS REDES SOCIALES EN ADOLESCENTES**

SUSANA CUEVAS CRESPO\*, CARMEN MAGANTO MATEO\*\*, Y  
MONTSERRAT PERIS HERNÁNDEZ\*\*\*

*\*Universidad Alfonso Décimo El Sabio; \*\*Universidad Del País Vasco;*

*\*\*\*Fundación Xilema*

#### **INTRODUCCIÓN**

Las redes sociales e internet (RSI) son en la actualidad el medio de comunicación, vinculación y exposición de la identidad en adolescentes. Estas ocupan un lugar destacado en cuanto al tiempo de exposición y actuación en las mismas, y se considera que las ventajas que ofrecen son múltiples, pero también los riesgos deben tomarse en consideración. Son más frecuentes los estudios sobre las consecuencias negativas que sobre los beneficios que pueden aportar. Este estudio intenta equilibrar ambos aspectos. Se estudian el bienestar y felicidad, y los riesgos de adicción, sexting y sextorsión. El uso adecuado/inadecuado depende de muchas variables, pero, sin duda, el estilo educativo parental tiene una influencia significativa. Por ello, este estudio plantea como variable directriz la incidencia del estilo parental en el uso de las RSI.

La incidencia de la educación familiar es relevante para lograr una satisfacción y desarrollo afectivo de los mismos: expresividad afectiva, comunicación familiar, satisfacción de necesidades, integración comunitaria, organización familiar, transmisión de normas, cohesión familiar y adaptabilidad familiar (Lin, 2015; Román, Martín, y Carbonero, 2009).

Álvarez-García, Núñez, García, y Barreiro-Collazo (2018) concluyeron que la supervisión familiar actúa como factor de protección, comprobando que a medida que los hijos van creciendo esta supervisión va disminuyendo. El control parental está ligado al uso que hacen de la red, cuanto menor uso parental menor control (López y García, 2017). Para Cutrín, Gómez-Fraguela, Maneiro, y Sobral (2017) este control a edades tempranas evitaría comportamientos problemáticos y manifestaciones antisociales, aunque la actitud de los amigos parece ser el factor más influyente en la conducta de los adolescentes en Internet. La mayoría de estudios concluyen que el control parental es superior sobre sus hijas que sobre sus hijos (Álvarez-García et al., 2018). Para Kalmus, Blinka, y Olafsson (2015) las normas claras que limitan el uso de aplicaciones o actividades disminuyen el uso excesivo de internet.

La felicidad está vinculada a experimentar emociones positivas que promueven sensación de satisfacción con la vida, sentimiento de eficacia al gestionar las emociones y relaciones interpersonales satisfactorias. Pocos estudios relacionan directamente felicidad y uso de las RSI. Algunos muestran que adolescentes con altas puntuaciones de neuroticismo utilizan Facebook como herramienta de regulación emocional (Tang, Chen, Yang, y Lee, 2016), o para satisfacer su necesidad de pertenencia a un grupo y de sentirse seguros.

Analizando el bienestar psicológico en relación al uso de las RSI se constata que estas brindan un medio de interrelación mayor por su propia dinámica. Las relaciones virtuales forman parte del modo de comunicación de los adolescentes y de su apoyo social. Está demostrada la vinculación entre el uso de las RSI y el aumento del bienestar psicológico por ser éstas un medio de expresión emocional que promueven las relaciones sociales (Verduyn et al., 2017). Sin embargo, cuando el uso es inadecuado repercute negativamente en el bienestar, debido a la asociación entre el uso problemático de los smartphones y síntomas somáticos, ansiedad, insomnio, etc.

La adición a las redes sociales e internet (AI) no está exenta de controversias. La existencia de un uso masivo de internet no implica directamente que sus usuarios se vuelvan adictos (DSM-5). Los factores de riesgo y protección son muy diversos. Es importante el estado de ánimo/emoción, el control/regulación, las relaciones parentales, entre otras. Se señalan como causa y consecuencia factores psicológicos como el déficit de atención con hiperactividad, ansiedad/depresión, conflicto parental, etc. La ansiedad e irritabilidad ante la ausencia del móvil ha sido demostrada (Xanidis, y Brignell, 2016). Son factores protectores la calidad de comunicación entre padres e hijos propiciando el desarrollo positivo del joven, considerándose claves en la prevención de la AI, mientras que el uso indebido de las RSI de los padres está relacionado con el uso indebido de los hijos (Lam y Wong, 2015). El uso-social y comunicativo de la red es fuente de gran satisfacción ya que a través de ella construyen su identidad.

Las publicaciones de textos y fotos online con contenido erótico-sexual han dado lugar a un nuevo fenómeno denominado sexting, estando en pleno auge entre adolescentes y jóvenes. Ellos lo consideran propio de su generación sin ser conscientes de que este tipo de publicaciones puede caer en redes pornográficas sin opción a reclamar su derecho de imagen (Peris et al., 2019). La intensidad sexual va desde un ligero matiz seductor hasta una expresión sexualmente explícita. En este estudio lo clasificamos como sexting erótico y sexting pornográfico en función del grado de desnudez, encontrando prevalencias superiores en sexting erótico (Peris y Maganto, 2018). Las diferencias de sexo a favor de varones parecen depender de la cultura del país, el sexismo o la permisividad social (Wood et al, 2015). Diversos

estudios confirman que se practica sexting para bromear, mantener relaciones de pareja, y también como venganza y acoso/chantaje (Peris, 2017).

Si al envío de sexting le añadimos la coacción/extorsión, obtenemos el término de sextorsión. El perpetrador coacciona a la víctima con fotografías/vídeos eróticas que ha publicado para obtener algún tipo de beneficio. Estas fotografías las puede haber enviado la víctima al perpetrador, o habérselas robado por medios tecnológicos, o bien haber presionado a la víctima para su publicación (Peris, 2017). Y, aunque esta decisión fuera acordada, si no existe deseo de que sea publicada, se considera una forma de coerción sexual. Existe mayor coacción hacia las chicas para realizar sexting y sextorsionar posteriormente. El ciberacosador obtiene una cooperación sexual de la víctima en contra de los deseos de ésta, perjudicándola con las publicaciones realizadas o incluso con la intención de burlarse o humillarla (Maganto, Garaigordobil, y Peris, 2013). Las chicas son más tolerantes ante la agresión y el acoso (Estébanez y Vázquez, 2013), llegando a confundir el control con el amor.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, el objetivo prioritario del estudio es analizar la influencia del estilo educativo parental en el uso que los adolescentes hacen de las redes sociales,

Las hipótesis planteadas han sido: (1) Se espera que los participantes del estudio de clase social medio-alta e hijos de militares tengan una percepción de felicidad y bienestar elevada, pero que perciban como autoritario el estilo educativo de sus padres; (2) En relación al sexo se hipotetiza que los chicas percibirán a su padre con un estilo más autoritario y a la madre con un estilo más confiado que los chicos, además, las chicas obtendrían puntuaciones más elevadas en el uso-social de las RSI y en sexting, mientras que los chicos obtendrían puntuaciones más elevadas en rasgos-frikis y sextorsión; y (3) Se esperan encontrar correlaciones entre estilos parentales y percepción de felicidad, bienestar y uso de las redes sociales.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Se trabaja con 37 adolescentes de 13-16 años de un centro privado de Educación Secundaria de Pontevedra, de clase media-alta, 20 chicas y 17 chicos, seleccionados intencionalmente para la investigación. El centro está adscrito al Ministerio de Defensa. Aunque está abierto a todos los colectivos, el 90% son hijos/as de marinos o de algún otro Cuerpo de las Fuerzas del Estado.

### **Instrumentos de evaluación**

Cuestionario de Felicidad (OHQ. Hills y Argyle, 2002). Esta escala mide la felicidad de carácter general de cada individuo. Integra 27 ítems valorados desde 0=totalmente en desacuerdo a 4=totalmente de acuerdo. A mayor puntuación

obtenida, mayor nivel de felicidad. La fiabilidad fue de  $\alpha$ .91, y en el presente estudio  $\alpha$ .86.

Escala de Bienestar Psicológico (EBP. Sánchez-Cánovas, 1998). Evalúa el bienestar psicológico que experimenta la persona en su vida cotidiana. Consta de 65 ítems clasificados en 4 subescalas. Se ha aplicado la Subescala de Bienestar Psicológico Subjetivo de 30 ítems valorados de 0 a 4, siendo la fiabilidad de  $\alpha$ .93.

Escalas de identificación de Prácticas Educativas Familiares (PEF. Alonso y Román, 2003). Se ha utilizado la versión de autoinforme para hijos en su formato abreviado. Comprende 30 ítems con cinco alternativas de respuesta (0=Nunca a 4=Siempre). Las conductas de los padres se clasifican en tres estilos: Autoritario (escasa sensibilidad y empatía, prioriza el cumplimiento de normas con disciplina coercitiva); Confiado: comunicación y expresión abierta de afecto e interés, con normas claras y disciplina inductiva; y Permisivo: alta expresión de afecto, sobreprotección, pero bajos niveles de exigencia y normas poco consistentes. La fiabilidad fue  $\alpha$ .60.

Escala de Riesgo de Adicción-Adolescente a las Redes Sociales e Internet (ERA-RSI. Peris, Maganto y Garaigordobil, 2018). La escala agrupa 29 ítems que evalúan el riesgo de adicción a internet integrando cuatro dimensiones: Síntomas-adicción (9 ítems), contiene y chequean conductas de adicción online; Uso-social (8 ítems) que evalúa conductas de “socialización virtual” adolescente; Rasgos-frikis (6 ítems) valora unirse a grupos con intereses específicos, juegos virtuales y de rol, encuentros sexuales.; Nomofobia (6 ítems) explora la ansiedad y control en el uso del móvil. Las puntuaciones oscilan entre 1: Nunca/casi nunca y 4: Muchas veces/Siempre. La fiabilidad para toda la escala es  $\alpha$ .90, síntomas-adicción  $\alpha$ .81, uso-social  $\alpha$ .82, rasgos-frikis  $\alpha$ .72, nomofobia  $\alpha$ .82.

Escala de Sexting (Peris y Maganto, 2018). Escala bifactorial de 13 ítems: El factor sexting-erótico (9 ítems), y sexting-pornográfico (4 ítems). Las puntuaciones oscilan entre 1: nunca/nada a 4: siempre/mucho. La fiabilidad fue  $\alpha$ .87 para sexting-erótico,  $\alpha$ .79 para sexting-pornográfico y  $\alpha$ .86 para el total de la escala.

Escala de Sextorsión (Peris y Maganto, 2018). Escala bifactorial de 10 ítems: El factor acoso-erótico (5 ítems) y el factor coerción (5 ítems) Se valora entre 1: nunca/nada a 4: siempre/mucho. La fiabilidad fue:  $\alpha$ .70 en coerción, .80 en acoso-erótico y .77 en sextorsión.

### **Diseño y procedimiento**

Es un estudio descriptivo en relación al uso de las redes sociales de adolescentes, correlacional, y de corte transversal, evaluando determinadas características a distintas edades pero compartiendo la misma temporalidad.



### **Normativa deontológica**

El estudio se inició con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad del País Vasco (2080310015-INA0004). En el centro educativo se obtuvo el consentimiento informado del director, de los padres y de los estudiantes. En todo momento se ha seguido la normativa que rige el código deontológico.

### **Análisis de datos**

Los análisis se realizaron mediante el programa estadístico SPSS23 para Windows. Los análisis descriptivos ofrecen las prevalencias de las escalas. Los análisis diferenciales comprueban la comparación de sexos mediante el análisis de T-Test. Los análisis intercorrelacionales de Pearson permite conocer la asociación entre estilos parentales y las variables estudiadas, respondiendo al objetivo eje del estudio.

## **RESULTADOS**

Las figuras 1 y 2 muestran el porcentaje de participantes por curso y sexo, siendo el número de chicas algo superior al de chicos, pero sin diferencias estadísticamente significativas.

### **Análisis descriptivos**

Se analiza la prevalencia severa, conductas que se realizan bastantes veces o muchas veces.

En felicidad las tasas de prevalencia son elevadas por encima del 50% en los ítems, destacando: me siento satisfecho con lo que soy (83,8%) y las condiciones de mi vida son excelentes (75,6%). Sólo un 2,7% considera que la felicidad es para algunas personas. Por consiguiente, los adolescentes hijos de militares se sienten felices y confían en seguir siéndolo.

*Figura 1. Porcentaje de alumnos por curso*

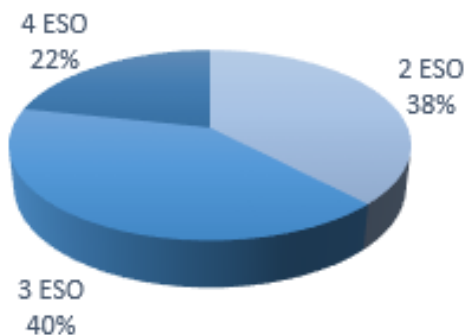


Figura 2. Porcentaje de alumnos por género



Los ítems de la escala de bienestar psicológico alcanzan porcentajes elevados, destacando: me gusta divertirme (89,2%), creo que mi familia me quiere (86,5%) y me gusta salir y ver gente (78,4%), siendo los de menor prevalencia: se me han abierto muchas puertas en mi vida (29.7%) y tengo buena suerte (18,9%). El nivel de bienestar psicológico en estos adolescentes es elevado.

Tabla 1. Escala de identificación de prácticas educativas familiares: PADRE

Estilo educativo	Confiado ≥6 puntos		Permisivo ≥3 puntos		Autoritario >6 puntos	
	F	%	F	%	F	%
Estilo-confiado	29	78%				
Estilo-permisivo			9	24%		
Estilo-autoritario					2	5%

Tabla 2. Escala de identificación de prácticas educativas familiares: MADRE

Estilo educativo	Confiado ≥6 puntos		Permisivo ≥3 puntos		Autoritario >6 puntos	
	F	%	F	%	F	%
Estilo-confiado	34	92%				
Estilo-permisivo			8	22%		
Estilo-autoritario					5	14%

Nota. Algunos participantes perciben más de un estilo por progenitor lo que hace que la suma de porcentajes no sea del 100%.

Las tablas 1 y 2 muestran una clara prevalencia del estilo confiado frente al estilo autoritario. El estilo permiso aproximadamente lo tienen uno de cada cuatro adolescentes, mientras que el estilo autoritario apenas lo perciben como estilo parental, aunque se atribuye más a la madre que al padre. Posiblemente sea la madre las que establezca las normas en la familia, percibiéndola con mayor autoridad.

**Análisis de comparación de medias**

Los análisis T-test muestran diferencias significativas de género en el estilo de padre confiado ( $p=.026$ ), en rasgos-frikis ( $p=.001$ ) y en sexting ( $p=.050$ ), obteniendo

los chicos puntuaciones más altas que las chicas. Las chicas obtienen puntuaciones tendencialmente superiores a los chicos en el uso-social.

*Tabla 3. Medias, desviaciones típicas y resultados del T-test en función del género*

		Chicas <i>n</i> =20	Chicos <i>n</i> =17	<i>t</i>	<i>p</i>
		<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>M</i> ( <i>DT</i> )		
Felicidad		74(12.8)	70.5(18.5)	.658	.515
Bienestar		79.4 (22.7)	73(23.6)	.840	.407
PEF padre	Confiado	7.3(1.5)	5.5(2.9)	2.322	<b>.026</b>
	Permisivo	1.9(1.2)	1.6(1.3)	.678	.503
	Autoritario	2.4(1.5)	2.4(3)	.087	.931
PEF madre	Confiado	7.8(1.9)	7.9(1.7)	-.110	.913
	Permisivo	1.8(1)	1.8(1)	.069	.946
	Autoritario	2.8(2.4)	3.1(2.1)	-.241	.811
Adicción <sup>1</sup>	SA	19.7(4.4)	22(5.5)	-1.330	.192
	US	16.5(2.8)	18.9(4.5)	-1.929	.062
	RF	11.6(2.6)	8.3(2.7)	3.722	<b>.001</b>
	NF	13.4(3.2)	13.5(2.8)	-.079	.938
	Total	61.4(10)	62.8(12.5)	-.372	.712
Sexting <sup>2</sup>	SE	14.2(4.8)	13.2(3.2)	.779	.441
	SP	4.4(0.8)	4.1(0.2)	.775	.457
	Total	18.1(5.3)	17.3(3.3)	1.950	<b>.049</b>
Sextorsión <sup>3</sup>	AE.	6.3(2.1)	7.1(2.3)	-.933	.357
	CO	8.2(4.8)	8.2(4.1)	-.010	.992
	Total	14.5(5.9)	15.3(6.1)	-.361	.721

<sup>1</sup>. SA: síntomas-adicción; US: uso-social; RF: rasgos-frikis; NF: nomofobia;

<sup>2</sup> SE: Sexting erótico; SP: Sexting pornográfico; <sup>3</sup> AE: Acoso erótico; CO: Coerción.

### Análisis intercorrelacionales

Estos resultados evidencian que cuanto más autoritario se percibe el estilo educativo del padre, menos felicidad y más adicción, cuanto más permisivo menos bienestar y más adicción y sextorsión, y cuanto más confiado más felicidad.

Además, el estilo permisivo de la madre favorece la adicción y la sextorsión en general, mientras que un estilo autoritario, al igual que en el padre, disminuye la felicidad y bienestar y favorece los rasgos-frikis, mientras que el estilo confiado proporciona más felicidad y bienestar, pero también más uso-social y nomofobia.

### DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Respondiendo a la primera hipótesis constatamos que el nivel socio-económico familiar incide en la percepción que tienen los hijos de sus condiciones de vida, las cuáles consideran excelentes el 75,6%. Estos adolescentes se perciben felices con lo que son y tienen, y creen que vivir es maravilloso. La sensación de felicidad con la vida también se confirma, adecuándose a las necesidades que cualquier adolescente podría desear: diversión, relaciones familiares y sociales satisfactorias y salud. Estos sentimientos corroboran los obtenidos por Tang et al. (2016) y Verduyn et al. (2017) que afirmaban que las RSI dan sentido de felicidad al sentirse pertenecientes a un

grupo social, al participar en actividades colaborativas y compartir información con los iguales.

*Tabla 4.* Análisis de correlaciones bivariadas de Pearson entre prácticas educativas

	Estilo Padre			Estilo Madre		
	Confiado	Permisivo	Autoritario	Confiado	Permisivo	Autoritario
Felicidad	.231*	.113	-.403***	.482***	.043	-.431***
Bienestar	.194	.243*	-.164	.523**	.042	-.244*
Síntomas-adicción	-.054	.112	.324**	.193	.220*	.020
Uso-social	.021	.151	.272*	.263*	.151	-.015
Rasgos-friki	.249	.301**	.144	-.223*	.191	.286*
Nomofobia	.077	.295*	.279*	.229*	.196	.071
Total adicción	.072	.265*	.356**	.179	.258*	.101
Sexting-erótico	.178	.175	.035	-.167	.135	.115
Sexting-pornográf.	.022	-.120	-.009	-.267*	-.162	-.052
Total sexting	.169	.146	.031	-.191	.104	.099
Acoso-erótico	-.007	.187	-.069	.014	.358**	.057
Coerción	-.018	.194	-.104	.023	.410***	-.050
Total sextorsión	-.016	.217*	-.104	.023	.443***	-.015

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Los adolescentes hijos de militares perciben el estilo parental confiado, 78% y 92% en el padre y en la madre respectivamente. Este estilo lo perciben más los chicos en relación a los padres, posiblemente porque los padres militares están más pendientes de lo que hacen sus hijos varones, y muestran más temor a que les pase algo a sus hijas. Solo un 5% percibe a los padres autoritarios y un 14% a las madres, posiblemente porque sean éstas las que establezcan las normas en el núcleo familiar, percibiéndolas más autoritarias. El estilo permiso lo perciben en el padre (24%) y en la madre (22%). Estos datos coinciden con los de Román et al., (2009) para quien la vinculación familiar positiva, la comunicación y cohesión familiar son factores para un desarrollo afectivo satisfactorio.

Así la primera hipótesis se cumple parcialmente ya que el estado de felicidad y bienestar es elevado, pero el estilo autoritario no es el predominante en los progenitores de estos adolescentes.

Respecto a la segunda hipótesis, diferencias de sexo, los resultados no confirman los estereotipos sociales, ya que los padres militares y las madres de estos adolescentes son percibidos preferentemente como confiados, seguido de padres y madres permisivas y en último lugar como padres autoritarios. Aunque ambos sexos perciben en sus padres un estilo parental preferentemente confiado, los chicos en mayor medida que las chicas ( $p = .026$ ). Curiosamente las chicas perciben mayor autoridad en las madres y en los padres que los chicos. En este sentido, la mayoría de los estudios concluye que el control que hacen los padres sobre sus hijas es mayor que el que realizan con sus hijos (Álvarez-García et al., 2018). Esta supervisión y control parental previene el uso abusivo de las RSI, confirmando los resultados de

investigaciones previas (Cutrín et al., 2017; Kalmus et al., 2015) en las que se constata que el uso de límites y normas claras disminuyen los riesgos de internet, y que estas normas son más frecuentes respecto a las chicas.

Respecto a las RSI se confirma que la puntuación media de las chicas en la escala uso-social es superior a los chicos, mostrando diferencias tendencialmente significativas ( $p = .062$ ), pero el tamaño de la muestra sugiere tomarla en consideración. Situación inversa ocurre con los rasgos-frikis, ya que los chicos presentan puntuaciones superiores en estas conductas ( $p = .001$ ).

Observando los estudios que asociaban menor AI con la satisfacción familiar y el tipo de vínculo (Lam y Wong, 2015) comprobamos similares resultados en el presente estudio, pues los adolescentes se sienten satisfechos con su relación familiar, perciben un estilo educativo confiado como predominante y no presentan riesgos de adicción a las redes.

En sexting las diferencias significativas ( $p = .049$ ) indican que estas conductas las practican más los chicos que las chicas, confirmando los resultados de Wood et al. (2015). Las diferencias de sexo en sextorsión no son estadísticamente significativas, aunque las chicas obtienen medias superiores a los chicos, especialmente en acoso-erótico, posiblemente debido, como indican Estébanez y Vázquez (2013), a una mayor tolerancia de agresión y acoso, llegando a confundir el control con el amor. Estos datos confirman parcialmente la segunda hipótesis

Respecto a la tercera hipótesis, los resultados muestran correlaciones negativas entre estilos parentales autoritarios y percepción de felicidad y bienestar, especialmente el estilo autoritario de la madre ( $r = -.431$ ).

También se evidencia que el estilo autoritario de la madre y el confiado del padre correlacionan positivamente con rasgos-frikis, es decir los favorecen. Al contrario, el estilo confiado de la madre correlaciona negativamente con rasgos-frikis y sexting-pornográfico y positivamente con felicidad, bienestar y uso-social. Es decir, si la madre expresa abiertamente su afecto e interés por sus hijos, estos se perciben más felices y con mayor bienestar psicológico, favoreciendo el uso-social de las RSI y reduciendo los rasgos-frikis y el sexting-pornográfico. Resultados que confirman los de Lin (2015) quien demostró que un estilo de apego seguro/confiado, predecía relaciones positivas online y el apego evitativo predecía relaciones negativas. También confirma los de Lam y Wong (2015) quien señaló como factor de protección ante la adicción la calidad de comunicación entre padres e hijos.

Respecto al estilo permisivo, las correlaciones positivas con los síntomas-adicción, total de adicción, acoso-erótico, coerción y total de sextorsión significan que el estilo permisivo de la madre favorece la adicción y la sextorsión, mientras que el estilo permisivo del padre favorece los rasgos-frikis, la nomofobia y el total de adicción. En los estudios de López y García (2017) se asocia este modelo educativo

permisivo con una escasa supervisión del uso de las redes que, como vemos, puede derivar en adicción y sextorsión. Conclusiones en esta línea obtuvieron Cutrín et al. (2017) mostrando cómo la regulación y supervisión del uso de internet de los padres hacia los hijos puede disminuir niveles de maltrato a través de la red ya que el control parental a edades tempranas resulta efectivo para evitar comportamientos problemáticos.

El estilo autoritario del padre correlaciona positivamente con síntomas-adicción, uso-social, nomofobia y total de adicción, lo que sugiere que si el padre carece de empatía con los hijos y se centra en el cumplimiento estricto de las normas favorecerá el uso abusivo de la RSI. Las normas claras han de estar presentes ya que se ha visto que disminuyen el uso excesivo de internet (Kalmus et al., 2015), aunque desde un estilo confiado. Los datos obtenidos confirman la tercera hipótesis.

Los datos obtenidos resultan de interés para futuras investigaciones y nuevos programas educativos en relación a los estilos parentales, ya que se ha comprobado la relación entre rasgos-frikis y una menor percepción de felicidad, fomentada por un estilo de apego autoritario por parte del padre que también repercute en una mayor tendencia a la adicción a las RSI. También hay que regular en un futuro inmediato el estilo permisivo de la madre ya que propicia un mayor acoso-erótico, coerción y sextorsión en general. Es preciso implementar estrategias educativas de estilo educativo confiado ya disminuiría la adicción a las redes y contribuiría al uso responsable de las mismas, evitando tanto los rasgos maltratadores como de víctimas en sus hijos.

## REFERENCIAS

- Alonso, J., y Román, J.M. (2003). *PEF: Escalas de identificación de "prácticas educativas familiares" en niños pequeños*. Madrid: CEPE
- Álvarez-García, D., García, T., Cueli, M., y Núñez, J.C. (2019). Control parental y uso de internet durante la adolescencia: Evolución y Diferencias de Género. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(51). 19-31.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., García, T., y Barreiro-Collazo, A. (2018). Individual, family, and community predictors of cyberaggression among adolescents. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 10(2), 79-88. doi:10.5093/ejpalc2018a8
- Cutrín, O., Gómez-Fraguela, J.A., Maneiro, L., y Sobral, J. (2017). Effects of parenting practices through deviant peers on nonviolent and violent antisocial behaviours in middle and late-adolescence. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 9(2) 75-82. doi:10.1016/j.ejpal.2017.02.001
- Estébanez, I., y Vázquez, N. (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*. Bilbao, España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
- Hills, P., y Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33, 1073-1082.

Kalmus, V., Blinka, L., y Olafsson, K. (2015). Does it matter what mama says: Evaluating the role of parental mediation in European adolescents' excessive internet use. *Children and Society*, 29, 122-133. doi:10.1111/chso.1202.

Lam, L., y Wong, E.M.Y. (2015). Stress moderates the relationships between problematic internet use by parents and problematic internet use by adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 56, 300-306.

Lin, J.H. (2015). The role of attachment style in Facebook use and social capital: evidence from university students and a national sample. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 18(3), 173-180.

López, C., y García, J.A. (2017). La familia como mediadora ante la brecha digital: repercusión en la autoridad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 108-124. doi:10.21501/22161201.1928

Maganto, C., Garaigordobil, M., y Peris, M. (2013). Acoso a través del sexting en las redes sociales y factores de riesgo asociado. R. Quevedo y V.J. Quevedo (Comp.), *Avances en Psicología Clínica* (pp. 159-165). Santiago de Compostela. Asociación Española de Psicología Conductual.

Peris, M. (2017). *Adicción y erotización en las redes sociales e internet: diseño y estandarización de la BATERIA Em-Red-A2* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, San Sebastián, Donostia

Peris, M., y Maganto, C. (2018). *Sexting, sextorsión y grooming. Identificación y prevención*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Peris, M., Maganto, C., y Garaigordobil, M. (2018). Escala de riesgo de adicción-adolescente a las redes sociales e internet: fiabilidad y validez (ERA-RSI). *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(2), 30-36. doi:10.21134/rpcna.2018.05.2.4

Peris, M., Maganto, C., Arigita, A., Barrientos, A., León, A., y Sánchez-Cabrero, R. (2019). El derecho al olvido digital y la imagen corporal virtual en adolescentes y jóvenes. En M.C. Pérez-Fuentes, M.M. Molero, J.J. Gázquez, A. Martos, A.B. Barragán, M.M. Simón N.F. Oropesa, y R.M. Del Pino (Cols.), *Intervención e investigación en contextos clínicos y de la salud. Volumen I* (pp. 135-143). Murcia: ASUNIVEP.

Román, J.M., Martín, L.J., y Carbonero, M.A. (2009). Tipos de familia y satisfacción de necesidades de los hijos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 549-558.

Sánchez-Cánovas, J. (1998, 2007, 2013). *EBP Escala de Bienestar Psicológico. Manual*. Madrid: TEA Ediciones.

Tang, J.H., Chen, M.C., Yang, C.Y., Chung, T.Y., y Lee, Y.A. (2016). Personality traits, interpersonal relationships, online social support, and Facebook addiction. *Telematics and Informatics*, 33, 102-108.

Verduyn, P., Ybarra, O., Résibois, M., Jonides, J., y Kross, E. (2017). Do Social Network Sites Enhance or Undermine Subjective Well-Being? A Critical Review. *Social Issues and Policy Review*, 11(1), 274-302. doi:10.1111/sipr.12033/abstract

Wood, M., Barter, C., Stanley, N., Aghtaie, N., y Larkins, C. (2015). Images across Europe: The sending and receiving of sexual images and associations with interpersonal violence in young people's relationships. *Children and Youth Services Review*, 59, 149-160. doi:10.1016/j.childyouth.2015.11.005

Xanidis, N., y Brignell, C. M. (2016). The association between the use of social network sites, sleep quality and cognitive function during the day. *Computers in Human Behavior*, 55, 121-126. doi:10.1016/j.chb.2015.09.004



## CAPÍTULO 56

### INFLUENCIA DE LAS VARIABLES DE PERSONALIDAD EN LAS TAREAS DE LIDERAZGO EDUCATIVO EN LOS ALUMNOS DE GRADO DE MAESTRO

MARÍA INÉS MARTÍN GARCÍA\*, ASCENSIÓN PALOMARES RUIZ\*,  
RAMÓN GARCÍA PERALES\*\*, Y EMILIO LÓPEZ PARRA\*\*

*\*Universidad de Castilla-La Mancha; \*\*Facultad de Educación de Albacete*

#### INTRODUCCIÓN

Actualmente, dos notas fundamentales distinguen la presente enseñanza universitaria: el trabajo enfocado a mejorar la calidad educativa actual a través de la innovación y la investigación pedagógica y la creciente importancia del bienestar de nuestros docentes y discentes. El estudio de ciertos comportamientos nos darán una información privilegiada sobre cómo empoderar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza superior. Siguiendo a Tourón (2019), de este modo las capacidades, no solo las cognitivas, se entienden en proceso de desarrollo si se dan las circunstancias oportunas, la intervención educativa adecuada.

Una herramienta altamente eficaz en este proceso será la orientación educativa, llevada a cabo directamente desde nuestras aulas. Repetto (2008) explica que la orientación para el desarrollo personal estudia los conocimientos, teorías y principios que facilitan los procesos de aprendizaje socio-personal y que fundamentan el diseño, aplicación y evaluación de las intervenciones psicopedagógicas que, desde la perspectiva diagnóstica, preventiva, evolutiva y de la potenciación personal, modifican en los clientes, con un sentido de mejora, sus actitudes, emociones y habilidades sociales, y contribuyen a su desarrollo personal, a lo largo de la vida, y al desenvolvimiento de su contexto y de la sociedad en general. Teniendo en cuenta todo ello, los docentes debemos ser plenamente conscientes de la responsabilidad que tenemos con nuestros alumnos, ya que no son meras vasijas donde volcar los conocimiento a través de clases magistrales únicamente, sino que debemos conocer, entre otras, (además de sus posibles necesidades de apoyo educativo) cómo son nuestros alumnos, cómo se relacionan, qué nivel tienen de autoconocimiento, cómo es su proceso de toma de decisiones o cómo son sus procesos psicológicos.

Respecto a la toma de decisiones, debemos aprovechar los conocimientos y resultados de investigaciones previas sobre este tema. Se sabe que, siguiendo a González (2012), la necesidad de justificar la decisión influye sobre la elección y parece estar relacionada con la necesidad de reducir la disonancia cognitiva, también que la toma de decisiones es un proceso dinámico en el que hay que considerar varios

factores, tales como, el nivel de conocimiento, los roles, el estado de ánimo, la carga emocional, la presión del tiempo, etc. Por último, las distintas estrategias de decisión se encuentran directamente relacionadas con cuatro objetivos: maximizar la precisión de la decisión, minimizar el esfuerzo cognitivo, minimizar el impacto de las emociones negativas y maximizar la facilidad con la que se pueda justificar la decisión.

Según Gaviria, López, y Cuadrado (2019), los procesos psicológicos (la forma en que pensamos y sentimos, las metas que nos fijamos y la conducta social) son el producto conjunto de tres factores: la influencia de los demás, nuestras características personales (rasgos de personalidad, género, edad, entre otras), y nuestra naturaleza biológica heredada a lo largo de nuestra historia evolutiva.

Para poder conseguir una educación de calidad, es prioritario que las personas que forman parte del proceso educativo encuentren el mayor bienestar posible. Una forma de ello es llegar niveles de autoconocimiento y autopercepción que nos permitan tomar decisiones para el futuro de una forma eficaz y determinante. En palabras de Torres Tamayo y Sánchez Rodríguez (2018), el énfasis en el conocimiento de sí mismo como una necesidad del ser humano y, al mismo tiempo, como una condición para la formación y el desarrollo psicológico, es uno de los elementos comunes. Esto justifica el sentido de la inclusión de esta categoría en el campo de estudios e investigaciones de la personalidad.

La presente investigación tiene como objetivo conocer la influencia de las variables Independencia y Eficacia en la dimensión Liderazgo de los futuros docentes. Estas variables han sido elegidas, en primer lugar, por ser fundamentales en la formación universitaria y, además, para conocer el estado de la cuestión como toma de contacto para la creación de nuevas metodologías que nos ayuden a crear un nuevo paradigma educativo. Según explican Amor, Fernández, Olmedo, Sánchez, y Paniagua (2005), varios son los dominios psicológicos y vitales de los individuos que pueden considerarse, a través de los cuales puede realizarse el análisis de una serie de constructos representativos de aquellos otros aspectos relevantes para el éxito, diferente de la inteligencia abstracta. Todos ellos deben ser tenidos en cuenta en la dinámica personalidad-inteligencia que acontece en la vida cotidiana del individuo. Estos dominios pueden agruparse en cuatro grandes áreas: el mundo emocional del individuo (donde encontramos la inteligencia emocional), aplicación de los conocimientos en la vida diaria o inteligencia práctica, el contexto específicamente interpersonal (inteligencia social) y, por último, la necesidad del individuo para regular su conducta (emocional, práctica, social) en función de las demandas internas (necesidades, metas) y externas (normas sociales, dificultades y oportunidades del medio, objetivos y exigencias impuestas por otras personas, etc.). Se trata del concepto de autorregulación.

Por último, se ha trabajado sobre la hipótesis de la correlación entre diferentes variables de la personalidad situacional. Para una mejor comprensión de las dimensiones Liderazgo, Eficacia e Independencia, a continuación se presentan una serie de tablas (Tablas 1, 2 y 3) que ofrecen, en forma de adjetivo, información sobre los sujetos que han obtenido puntuaciones altas o bajas en las variables seleccionadas.

**Tabla 1. Variable Liderazgo (Lid)**

Puntuación baja	Puntuación alta
No manifiesta interés por mandar ni por dirigir	Le gusta mandar, dirigir y organizar
No se siente líder o los demás no lo ven así	Se siente líder
No tiene garra ni transmite entusiasmo	Es autosuficiente, independiente y dominante
	Entusiasta, segura de sí misma y con garra
	Sabe dirigir y organizar actividades

Nota. Aprecia la capacidad para dirigir grupos, asociaciones y equipos, organizar las actividades y el trabajo de los demás y conseguir los objetivos y metas. Fuente: Recuperado de "CPS. Cuestionario de Personalidad Situacional", de Fernández-Seara, Seisdedos, y Mielgo (2016, p.49).

**Tabla 2. Variable Eficacia (Efi)**

Puntuación baja	Puntuación alta
Poco segura de sí misma	Competente, eficiente y emprendedora
Presenta limitaciones y tiene dudas	Con iniciativas propias y lanzada a la actividad
Sentimientos de inferioridad	Segura, confiada en sí misma y eficaz
Insegura ante las situaciones sociales	Acepta la responsabilidad

Nota. Mide la competencia y la eficacia en la realización de distintas conductas. Fuente: Recuperado de "CPS. Cuestionario de Personalidad Situacional", de Fernández-Seara, Seisdedos, y Mielgo (2016, p.49).

**Tabla 3. Variable Independencia (Ind)**

Puntuación baja	Puntuación alta
Dependiente, sumisa y seguidora fiel	Independiente, autónoma y autosuficiente
Depende de los demás	Muestra libertad de acción
Busca apoyos en los demás	Primar los intereses propios frente al grupo
Busca la aprobación / desaprobación de otros	No le importan los demás
Intenta no desagradar	Toma sus propias decisiones e iniciativas

Nota. Evalúa la tendencia a actuar sin tener en cuenta los intereses de los demás y del grupo. Fuente: Recuperado de "CPS. Cuestionario de Personalidad Situacional", de Fernández-Seara, Seisdedos, y Mielgo (2016, p.49).

## MÉTODO

La metodología utilizada ha sido objetiva y cuantitativa, basándose en el núcleo de la investigación científica aplicada a las ciencias sociales. En palabras de Quintanilla, García, Rodríguez, Fontes de Gracia, y Sarriá (2019), la investigación

científica es un proceso de pasos ordenados, pero global e integrado. Se representa como un proceso circular, porque las conclusiones de la investigación realizada contribuirán al mejor conocimiento del problema de estudio, lo que a su vez permitirá plantear nuevas preguntas que darán lugar a nuevas investigaciones.

La muestra seleccionada ha sido el alumnado del Grado en Magisterio en la Universidad de Castilla-La Mancha, España, durante el curso 2018-2019. El instrumento utilizado es el Cuestionario de Personalidad Situacional CPS (Fernández, Seisdedos, y Mielgo, 2016). Este cuestionario es una prueba estandarizada que, en palabras de sus autores, se trata de un cuestionario elaborado en un contexto nacional, con unos determinados contenidos comportamentales y tipificado originalmente en muestras españolas. Consta de 233 ítems que refieren a las variables de la personalidad situacional. Siguiendo a Anaya (2003), por instrumento estandarizado se entiende todo aquel procedimiento de recogida de información que cuenta con un diseño altamente estructurado en el que las conductas objetos de observación quedan definidas de manera muy precisa como así, también, las condiciones de observación y las pautas para el registro, calificación e interpretación (en relación con un criterio o en relación con el rendimiento de un grupo normativo) de las observaciones, de modo que la información recogida con el mismo sobre distintos sujetos sea comparable.

Dicha prueba consta de quince variables de la personalidad, de las cuales se ha procedido a la comparación de las relaciones Liderazgo-Eficacia Liderazgo-Independencia de la muestra seleccionada de alumnos de la Facultad de Educación de Albacete. Estas variables se muestran fundamentales en la personalidad de los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria para el posterior desarrollo de su decisión vocacional.

La conceptualización de las variables expuestas son las incluidas en el CPS por Fernández et al. (2016):

Liderazgo (Lid): aprecia la capacidad para dirigir grupos, asociaciones y equipos, organizar las actividades y el trabajo y conseguir objetivos y metas.

Eficacia (Efi): mide la competencia y la eficacia en la realización de distintas conductas.

Independencia (Ind): evalúa la tendencia a actuar sin tener en cuenta los intereses de los demás y del grupo.

Para el análisis y tratamiento de los datos obtenidos a través de la prueba estandarizada, se ha utilizado un programa estadístico objetivo y cuantitativo, mediante el cual se ha obtenido la relación Liderazgo-Eficacia y Liderazgo-Independencia.

Por último, en cuanto al código ético seleccionado, se han seguido los cinco principios generales del código de la American Psychological Association (APA), citados en Quintanilla et al. (2019):

- Beneficencia y no maleficencia.
- Fidelidad y responsabilidad.
- Integridad.
- Justicia.
- Respeto por los derechos de las personas y su dignidad.

## RESULTADOS

La medición de parámetros o variables individuales siempre ha sido un tema de interés. Como afirman Barbero, Vila, y Holgado (2015), podríamos remontarnos bastantes años antes de Cristo y ya se apreciaría el interés existente por analizar de alguna manera las diferencias individuales. En China se utilizaban tests para seleccionar a las personas que ocuparían puestos en el gobierno. Autores clásicos como Platón e Hipócrates propusieron también algunas formas para conseguir analizar las diferencias individuales y, de un modo más concreto, en el siglo XVI lo hace el español Huarte de San Juan.

En la actualidad contamos con numerosas herramientas que nos ayudan a obtener resultados que nos permitan realizar nuestra tarea educadora de la mejor forma posible. A continuación, se muestran los resultados de las relaciones entre las variables descritas con anterioridad.

### Relación Liderazgo-Eficacia

Los resultados cuantitativamente obtenidos del tratamiento de los datos muestran una relación positiva entre las variables Liderazgo y Eficacia. A continuación, se puede observar en la tabla 4 como el coeficiente de correlación de Pearson es de .401, lo cual indica dicha correlación: a mayores niveles de Liderazgo, también aumentan los de Eficacia, y viceversa.

*Tabla 4. Correlación Liderazgo-Eficacia*

	LIDERAZGO	EFICACIA
LIDERAZGO	Correlación de Pearson	1
	Sig. (bilateral)	,401**
	N	204
EFICACIA	Correlación de Pearson	,401**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	204

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

También se comprueba de una forma más visual en la figura 1, que representa estos datos en un diagrama de dispersión.

Relación Liderazgo-Independencia

A continuación, se ha determinado la relación Liderazgo – Independencia. En la tabla 5, que se ofrece a continuación, se observa que el coeficiente de correlación de Pearson es de ,292. Esto significa que, al igual que en el caso anterior, se produce una relación positiva entre estas dos variables de la personalidad, aunque de un modo más débil.

Figura 1. Diagrama de dispersión que muestra la correlación positiva entre las variables Liderazgo y Eficacia

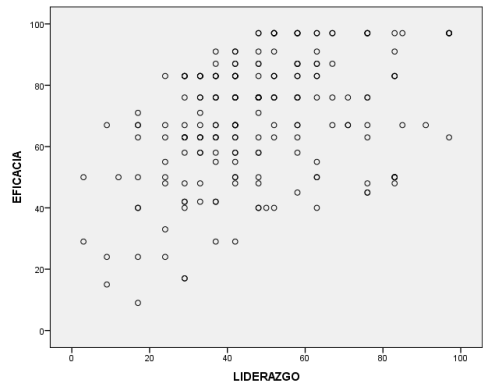


Tabla 5. Correlación Liderazgo-Independencia

	LIDERAZGO	INDEPENDENCIA
LIDERAZGO	Correlación de Pearson	1
	Sig. (bilateral)	,292**
	N	204
INDEPENDENCIA	Correlación de Pearson	,292**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	204

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

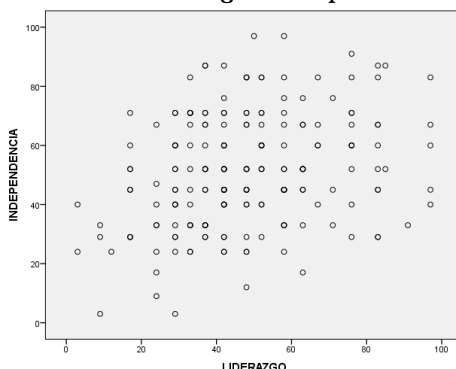
El siguiente diagrama de dispersión (Figura 2) muestra los datos estadísticos anteriores, explicando el comportamiento de estas dos variables de forma gráfica.

Dentro de la variable Liderazgo, se debe tener en cuenta el proceso de toma de decisiones. Siguiendo a Collado et al. (2017), la capacidad autorreguladora de los estados emocionales posibilita que las personas no se encuentren a merced de los estímulos externos y/o externos de un modo mecánico. Las personas pueden autorregular sus emociones utilizando diferentes estrategias de autocontrol.

A modo de síntesis, la evaluación de las variables ya explicadas nos aporta, a través de datos objetivos, que existe una relación significativa y positiva entre las

variables Liderazgo y Eficacia, al igual que entre las variables Liderazgo e Independencia. A nivel estadístico, se puede afirmar que la relación entre las dos primeras es más fuerte que entre las dos segundas; lo cual se utilizará como punto de partida de creación de nuevas herramientas que contribuyan al desarrollo de herramientas de enseñanza-aprendizaje más innovadoras y eficaces.

*Figura 2.* Diagrama de dispersión que muestra la correlación positiva entre las variables Liderazgo e Independencia



## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

La Enseñanza Universitaria debe tomarse como un espectro continuo en el que nunca se abandona el espíritu emprendedor e innovador. De este modo, podremos hablar del incremento de la calidad en la educación universitaria, en este caso, en el Grado de Maestro en todos sus niveles. Siguiendo a Dueñas (2011), los nuevos planteamientos han supuesto un cambio muy importante en el proceso diagnóstico al considerar al sujeto como parte integrante activa de este proceso, ya que el funcionamiento cognitivo del sujeto tiene lugar en la interacción del mismo con el ambiente. Dicho de otro modo, debemos actualizar constantemente el proceso diagnóstico en las aulas, ya que se trabaja en un entorno vivo, en evolución, donde debemos adaptarnos a las necesidades que van surgiendo en este contexto.

Una de las novedades de la última época en educación es la inclusión de las emociones como factor condicionante del aprendizaje. En palabras de Collado et al. (2017), desde el punto de vista evolutivo, los sentimientos parecen prevenir al organismo de las consecuencias de determinados estados corporales mediante la experiencia sentida, ya que ésta facilita el aprendizaje de las consecuencias positivas o negativas de esos estados. Todo ello, junto con las más actuales investigaciones en inteligencia emocional, marcan un camino que todos los docentes deben seguir para hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje una transformación personal positiva en el alumnado.

Con los resultados obtenidos, sería interesante el desarrollo de actividades y tareas de forma intencionada que, aplicadas a los alumnos, incrementaran una de las variables estudiadas con el objetivo de desarrollar también las que tiene relacionadas. Técnicas de autoconocimiento, desarrollo personal, coaching académico, resolución de problemas, herramientas de desarrollo de las propias capacidades... son ejemplos de cómo los estudiantes pueden trabajar el desarrollo de su potencial a través de una buena orientación académica.

También se debe tener en cuenta que las variables estudiadas dependen de la propia imagen que tenga el sujeto a la hora de completar la prueba seleccionada. La autoestima se ha percibido según las palabras de Sierra y Delgado (), es decir, como la evaluación que el individuo hace de su valía como persona. Desde los estudios clásicos se ha venido asumiendo que los factores que mejor predicen la valencia de este juicio global son el grado de eficacia o desempeño que uno percibe en los distintos dominios de subida y la opinión de que los “otros significativos” tienen sobre uno mismo.

Por último, pero no menos importante, destacar que, según Barbero et al. (2015), sea cual sea el campo de aplicación de la medición psicológica (procesos básicos, personalidad, procesos cognitivos, actitudes, valores, etc.) hay una serie de objetivos comunes fundamentales: estimar los errores aleatorios que conlleva toda medición (fiabilidad de las medidas), y garantizar que la misma no es algo inútil sino que sirve para explicar y predecir los fenómenos de interés (validez de las medidas). Con todo ello, los formadores de formadores que son el profesorado de las Facultades de Educación, irán obteniendo las herramientas necesarias para garantizar la innovación y eficacia que exige la docencia universitaria del siglo XXI.

## REFERENCIAS

- Amor, P.J., Fernández, E., Olmedo, M., Sánchez, Á., y Paniagua, E. (2005). *Introducción al estudio de las diferencias individuales*. Madrid: Sanz y Torres.
- Anaya, D. (2003). *Diagnóstico en Educación. Diseño y uso de instrumentos*. Madrid: Sanz y Torres.
- Barbero, M.I., Vila, E., y Holgado, F.P. (2015). *Psicometría*. Madrid: Sanz y Torres.
- Brody, N., y Ehrlichman, H. (2000). *Psicología de la Personalidad*. Madrid: Prentice Hall.
- Collado, P., Guillamón, A., Claro, F., Rodríguez, M., Pinos, H., Carrillo, B., y Ortiz-Caro, F.J. (2017). *Psicología fisiológica*. Madrid: UNED.
- Dueñas, M<sup>a</sup>.L. (2011). *Diagnóstico pedagógico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Fernández, J.L., Seisdedos, N., y Mielgo, M. (2016). *CPS, Cuestionario de Personalidad Situacional* (4.<sup>a</sup> ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- Gaviria, E., López, M., y Cuadrado, I. (2019). *Introducción a la Psicología Social*. Madrid: Sanz y Torres.
- González, M. J. (2012). *Psicología del Pensamiento*. Madrid: Sanz y Torres.



Quintanilla, L., García, C., Rodríguez, R., Fontes de Gracia, S., y Sarriá, E. (2019). *Fundamentos de investigación en Psicología*. Madrid: UNED.

Sierra, P., y Delgado, B. (2019). Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En J. A. García y J. Delval (Eds.), *Psicología del Desarrollo I* (pp. 401-427). Madrid: UNED.

Torres, A., y Sánchez, G. (2018). El conocimiento de sí mismo en la formación del especialista en pedagogía-psicología. *Opuntia Brava*, 8(1), 9-17.

Tourón, J. (2019). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista De Investigación Educativa*, 38(1), 15-32.



## CAPÍTULO 57

### CONCEPTUALIZACIÓN Y SENTIDO DE LA GAMIFICACIÓN EN EDUCACIÓN: UN MÉTODO EDUCATIVO ACTUAL SOMETIDO A ANÁLISIS

ALEJANDRO QUINTAS HIJÓS  
*Universidad de Zaragoza*

#### INTRODUCCIÓN

En la actualidad, existe cierto auge de diseñar y aplicar metodologías activas en el contexto escolar. Así se han revalorizado metodologías como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el design thinking, el método basado en juegos, el aula invertida, el aprendizaje cooperativo o gamificación. Muchas de estas metodologías ya existían hace décadas (Negrín y Vergara, 2011), aunque quizás con otros nombres. Por ello, una de las líneas de reflexión pertinentes es conocer si realmente estamos hablando de nuevos métodos didácticos, o simplemente reproduciendo clásicos métodos procedentes en la mayoría de los casos de la Escuela Nueva o de los movimientos de renovación pedagógica, pero con nuevos nombres.

Este auge actual por el diseño y aplicación de metodologías activas no va acompañada en muchas ocasiones por la debida investigación científica y educativa (Mateo, 2019, pp. 91-93; Rivas, Egea, y Prats, 2019). Por ello, puede responder en muchas ocasiones a una simple moda o tendencia efímera que no responde a fundamentos probados de investigación educativa confirmados sino a intereses de tipo social, político, empresarial o tecnológico. Por ello, más que aplicar metodologías activas por aplicarlas, se trata de investigar la práctica y de aprender, produciendo nuevos conocimientos basados en la experiencia de innovaciones educativas bien fundamentadas (Jolonch, 2019, p. 234).

La gamificación puede ser uno de esos casos en las que se están aplicando sin fundamentos o sentido. Por ejemplo, la aplicación ClassDojo es una de las aplicaciones tecnológicas más extendidas (Torres-Toukoudidis, Romero-Rodríguez, Pérez-Rodríguez, y Björk, 2018), habiendo llegado al 90% de los colegios de los Estados Unidos de América (Chaykowski, 2017). Por el contrario, no existe abundante literatura científica específica que haya probado o mostrado cómo ClassDojo podría ser realmente beneficioso. El objetivo del presente trabajo es aportar estructura, sentido y orden conceptual a la gamificación en su aplicación en el ámbito educativo.

### **¿Qué es realmente la gamificación?**

Hay muchas definiciones de «gamificación» que focalizan en diferentes aspectos, por lo que se propone una combinación ajustada de las más adecuadas. Gamificación refiere al uso de elementos del diseño de los [video]juegos en contextos no-lúdicos (Deterding, Dixon, Khaled, y Nacke, 2011) para modificar comportamientos en las personas mediante acciones sobre su motivación (Kapp, 2012; Teixes, 2014). En el ámbito de la educación, se podrá hablar de gamificación educativa —o gameducation (Mohammad, 2014)—, matizando en la definición anterior modificar en el alumnado comportamientos hacia el aprendizaje mediante acciones sobre su motivación. En la actualidad, se hace un uso ambiguo e impreciso del término, tanto en el ámbito de la investigación como en la práctica educativa, lo que muchas veces lleva a considerar que se está aplicando gamificación (cuando no es así), o a confundir con otros métodos parecidos, como son el aprendizaje por serious games, por simulación, o el método basado en juegos. Por ello, se proponen las siguientes explicaciones conceptuales (Quintas, 2020, pp. 84-85):

Uso de elementos del diseño: la gamificación consiste en aplicar elementos de diseño de videojuegos, y no los videojuegos mismos, por ello, puede haber gamificación sin tener que aplicar directamente un [video]juego en educación (Borges, Durelli, Reis, y Isotani, 2014). Además, no se especifican qué elementos aplicar, dado que se puede gamificar de muy distintas formas según el número y tipo de elementos del diseño que se utilicen. Así, la gamificación se diferencia de la estrategia del aprendizaje por juegos, y tampoco consiste en diseñar juegos, sino en aplicar elementos de los mismos.

Del diseño de los videojuegos: es en el diseño de los videojuegos, y no de los juegos, en el que se basa la gamificación. Esto puede ser confuso dado que en el inglés se usa game tanto para juego como para videojuego. Ello implica su focalización en un mayor número de retroalimentaciones, una estética más audiovisual, unos cálculos y estadísticas constantes, más interactividad, y otros elementos más propios de los videojuegos que de los juegos. La mayoría de las definiciones de gamificación la asocian a los juegos en general, y no a los videojuegos en especial, si bien es un error. Un indicio de esto es que la gamificación se ha conceptualizado hace no más de 20 años, es decir, en una época de existencia y extensión masiva del videojuego. Otro indicio es que el primer uso terminológico se produjo en 2002 por Nick Pelling, refiriéndose a recompensas específicamente en entornos digitales. Aceptar el diseño del juego como referente implicaría entender que la gamificación tiene siglos de historia, y no un fenómeno nuevo y reciente (Quintas, 2020, pp. 84-85). Si bien puede darse gamificación basándose en el diseño de juegos —dado que los videojuegos no dejan de ser una categoría de juegos—, la naturaleza de la misma se basa más propiamente en el diseño de los videojuegos.

En contextos no-lúdicos: la gamificación puede ser aplicada a un centro de trabajo, un centro de salud, un ayuntamiento, o una escuela. Su objetivo último no es la diversión per se, sino conseguir un objetivo serio, previo y externo a la propia diversión. En este sentido, se asemeja a la estrategia del juego serio —serious games— o la estrategia de la simulación.

Para para modificar comportamientos en las personas mediante acciones sobre su motivación: la gamificación es una estrategia cuyos fundamentos son sociopsicológicos, esto es, busca incidir en la conducta, en concreto a través de la motivación. Así, se diferencia de los juegos serios y de la simulación. En el caso de la gamificación educativa, no se incide directamente sobre el aprendizaje, sino sobre la motivación, la cual es facilitadora o inhibidora del aprendizaje. Sin embargo, en los juegos serios y en la simulación se mejora el aprendizaje directamente, dado que se usan propiamente como actividades de enseñanza-aprendizaje.

### **¿Realmente la gamificación es beneficiosa?**

Un estudio de meta-análisis basado en 30 intervenciones independientes ( $n= 3.202$ ) extraídas de 24 estudios cuantitativos afirma que el rendimiento académico es mejorado con un tamaño del efecto mayor en los casos de educación gamificada en comparación con la no gamificada (Bai, Hew, y Huang, 2020). No obstante, la misma investigación advierte de los resultados mixtos o incluso de falta de efectos en muchas investigaciones, como se venía comprobando en años precedentes en otros estudios de revisión (Dichev y Dicheva, 2017; Dicheva, Dichev, Agre, y Angelova, 2015). El mentado meta-análisis se basa también en 32 estudios cualitativos y permite conocer cuatro razones por las cuales el alumnado podría disfrutar debido a la gamificación: (a) debido al fomento del entusiasmo; (b) debido a la donación de comentarios sobre las ejecuciones; (c) debido a la satisfacción del reconocimiento; y (d) debido a la promoción del establecimiento de objetivos. Igualmente ofrece dos razones por las cuales la gamificación podría disgustar al alumnado: (a) por no aportar una utilidad adicional; (b) por poder causar ansiedad o celos.

Otro estudio de revisión halla que la gamificación ha podido generar resultados educativos sobre el compromiso hacia el aprendizaje, la motivación, el rendimiento académico y la relación social del alumnado (Zainuddin, Chu, Shujahat, y Perera, 2020). Todas estas investigaciones sobre la gamificación en educación son generalistas en el sentido de que se aplican a contextos muy diversos, en etapas educativas diferentes, así como en áreas de conocimiento diverso. Ello quiere decir que es preciso tener en cuenta estudios más específicos sobre gamifiación, por ejemplo en educación física. Por otra parte, precisamente en esta área de conocimiento se venía gamificando las clases bastante tiempo atrás de que se

explicitara y sistematizara el propio concepto de gamificación, trabajando competencias y contenidos totalmente serios (escalada, orientación, ciclismo, bádminton, etc.).

Ya se han usado técnicas de gamificación para promocionar el transporte activo a la escuela y promoviendo hábitos de movilidad sostenible en alumnado de educación primaria mediante el uso de la herramienta ClassCraft (Sipone, Abella, Barreda, y Rojo, 2020). Un estudio reciente de revisión sobre el uso de una de las aplicaciones educativas gamificadoras más usadas, Wahoo, muestra que podría haber efectos positivos sobre el rendimiento académico, la dinámica de la clase y la actitud del alumnado y profesorado; por otro lado, también podría causar ansiedad, falta de reflexión debido a la solicitud de respuestas y consideraciones a contrarreloj, miedo a perder en la competición, y preocupación por la falta de tiempo para responder (Wang y Tahir, 2020).

### **La muerte por Kahoot**

Para verificar no hace falta tecnología digital. Sin embargo la aplicación de tecnología digital en el contexto escolar también está en boga, Y por tanto prácticamente no hay experiencias educativas ramificadas. Donde no se hayan incorporado también tecnologías digitales. Al igual que la didáctica clásica donde el profesorado imparte clases y contenidos ha ido desapareciendo en pro de un formato basado en presentaciones con el programa PowerPoint, con contenidos simplificados y descontextualizados, el programa para gamificar Kahoot se está aplicando cada vez más, hasta el punto de que se podría hablar de una muerte por Kahoot, la cual sucede cuando un estudiante queda agotado ante la realización de continuos kahoots todos los días y provenientes de diferente profesorado. Cada vez resulta más extraño ver una clase donde no hay un powerpoint de por medio, y puede pasar igual con este tipo de recursos digitales. De nuevo, nos encontramos ante una nueva tendencia de la cual se acaba abusando en la práctica didáctica. El planteamiento de la herramienta Kahoot se basa en el quiz, en una batería de preguntas de diverso tipo, donde en la mayoría de las ocasiones hay tiempo límite para responder, y un planteamiento competitivo que no a todo el alumnado le puede interesar. Existen diferentes tipos de personalidades (actitudes, afinidades, deseos, etc.) entre el alumnado-jugador: los killers (competitivos/destructores), los achievers (conseguidores), los explorers (descubridores/indagadores) y los socialites (socializadores/colaboradores) (Bartle, 2003). La aplicación Kahoot, basada en la arquitectura Puntos-Insignias-Clasificaciones, solo está basada en una o dos de los anteriores tipos de jugadores, pero sin embargo se está aplicando de forma universal, en diferentes etapas educativas y a todo el alumnado.

Si el aprendizaje ya tenía lugar en los contextos tradicionales, la introducción de las tecnologías de la información y comunicación digitales ha incrementado mucho las oportunidades, recursos e instrumentos facilitadores del aprendizaje (Coll, 2016, p. 77). Sin embargo, esto no debe implicar que se apliquen en todo momento en todo lugar, y en cualquier contexto.

### **Gamificar con sentido; y con fundamento**

La gamificación se puede justificar teóricamente desde teorías psicológicas de la motivación, aunque unas son más científicas que otras. Las referenciadas más frecuentemente (Rodríguez y Campión, 2015; Teixes, 2014) son la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2017), la Teoría del Flow (Csikszentmihályi, 1988), la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1984), la Teoría de la Diversión (Koster, 2004) o la Teoría del Establecimiento de Objetivos (Locke y Latham, 2002). Para saber y poder gamificar, se requieren conocimientos de psicología, sociología y didáctica —los fundamentos—, dado que las cuestiones técnicas sobre el cómo vienen después.

Se puede gamificar sin tecnología digital. Pese a ello, en la actualidad la mayoría de las aplicaciones tienen una estructura gamificada en su estructura, que facilita mucho la tarea. La aplicación ClassDojo es una de las aplicaciones tecnológicas más extendidas (Torres-Toukoumidis et al., 2018), habiendo llegado al 90% de los colegios de los Estados Unidos de América como se ha mencionado (Chaykowski, 2017). Es un opción que permite evaluar, es adecuada con la docencia diaria, tiene gran estética y es afín a la educación obligatoria (Casanova y Serrano, 2019). Gooch, Vasalou, Benton, y Khaled (2016) hallaron un aumento de la motivación en alumnado con dislexia mediante el uso de la plataforma ClassDojo, en parte por las adaptaciones, transformaciones y personalización que pudo hacer el docente. En otro estudio donde se usó el Classdojo en colegios de educación primaria (Dillon, Radley, Tingstrom, Dart, y Barry, 2019), se halló un descenso significativo de las conductas disruptivas y el aumento de comportamientos académicamente comprometidos debido a la presencia y aplicación del Classdojo. Esta aplicación tampoco está exenta de polémica, dado que se ha criticado la dataficación que produce de la disciplina escolar, creando una cultura de vigilancia y control sobre el alumnado (Manolev, Sullivan, y Slee, 2019). Otro estudio encontró que el Classdojo incrementó la participación de la clase y la motivación del alumnado, mejorando su comunicación interna y su comportamiento (Hursen y Bas, 2019). ClassDojo permite donar puntos por una acción concreta individual o grupal en tiempo real durante una clase en educación primaria, entregar emblemas/insignias, asignar grupos de trabajo, disponer de un avatar diferente cada alumno el cual puede ser personalizado, personalizar el tipo de emblemas que el profesor quiere asignar —según el valor que establezca en cada acción o conducta—,

y visionar un historial de todos los logros. Una de las ventajas principales de ClassDojo, así como de cualquier otra aplicación de estructura similar, es conceden bastante libertad al docente para diseñar su planteamiento educativo (concediendo importancia y valor a lo que se quiere que lo tenga). En este sentido, Kahoot y otras aplicaciones de estructura parecida es más cerrada y está más acotada para desarrollar o cumplir distintos objetivos educativos.

La gamificación educativa no está exenta de polémicas o críticas. Si se puede considerar que está de moda, es porque el aspecto psicoemocional también lo está. El filósofo Byung-Chul Han (2015) ha analizado en su *Psicopolítica* cómo al sistema productivo actual le conviene el tratamiento de las emociones, en lugar de la racionalidad: «El capitalismo del consumo introduce emociones para estimular la compra y generar necesidades. [...] En última instancia, hoy no consumimos cosas, sino emociones. Las cosas no se pueden consumir infinitamente, las emociones, en cambio, sí. Las emociones se despliegan más allá del valor de uso» (p. 72). Es a través de las emociones como el sistema productivo quiere influir en las acciones de los individuos, a un nivel emotivo pre-reflexivo. De esta forma, mediante la gamificación, lo que se puede pretender es introducir las emociones que produce el juego en el ámbito del trabajo —para aumentar la productividad (Han, 2015).

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Se ha recorrido sucintamente los cimientos que tiene la gamificación, y se ha aclarado a nivel conceptual qué es y qué no es la gamificación. Como método educativo, puede ser adecuada si se reescribe la finalidad con la que nació —aumentar la productividad laboral—, y se le enfocan objetivos claramente educativos, y medios que no impliquen la simple rapidez y la productividad, sino valores y acciones previamente reflexionados pedagógicamente, asociados a la calidad educativa, el bienestar y el aprendizaje. La gamificación no es una panacea educativa, y se debe mantener una postura prudente y escéptica sobre su potencial educativo, dado que se hallado varios efectos positivos que puede producir, pero también hay muy poca literatura científica específica en el campo de la educación.

## REFERENCIAS

- Bai, S.R., Hew, K.F., y Huang, B.Y. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*, 30, 20. doi:10.1016/j.edurev.2020.100322
- Bartle, R. (2003). *Designing virtual worlds*. Berkeley, CA: New Riders.
- Borges, S., Durelli, V., Reis, H., e Isotani, S. (2014). A Systematic Mapping on Gamification Applied to Education. *Paper presented at the 29th Annual ACM Symposium on Applied Computing*, Nueva York.



Casanova, O., y Serrano, R. (2019). Herramientas tecnológicas asociadas a la gamificación en la formación inicial docente musical de secundaria. *Paper presented at the VIII Multidisciplinary International Conference on Educational Research*. Lérida: Education: The door to any social improvements.

Chaykowski, K. (2017). Class App. *Forbes*, 199(6), 50.

Coll, C. (2016). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. In J.M. Monimó, y C. Sigalés (Eds.), *El impacto de las TIC en educación. Más allá de las promesas* (pp. 75-90). Barcelona: UOC Ediciones.

Csikszentmihályi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihályi, y I. Csikszentmihályi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 15-35). Cambridge: Cambridge University Press.

Deci, E.L., y Ryan, R.M. (1985). The general causality orientations scale: self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. *Paper presented at the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. New York.

Dichev, C., y Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1). doi:10.1186/S41239-017-0042-5

Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., y Angelova, G. (2015). Gamification in Education: A systematic mapping study. *Educational Technology y Society*, 18(3), 75-88.

Dillon, M.B.M., Radley, K.C., Tingstrom, D.H., Dart, E.H., y Barry, C.T. (2019). The Effects of Tootling via ClassDojo on Student Behavior in Elementary Classrooms. *School Psychology Review*, 48(1), 18-30. doi:10.17105/spr-2017-0090.v48-1

Gooch, D., Vasalou, A., Benton, L., y Khaled, R. (2016). Using gamification to motivate students with dyslexia or other special educational needs. In J. Kayne y A. Druin (Eds.), *Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. New York: Association for Computing Machinery.

Han, B.C. (2015). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.

Hursen, C., y Bas, C. (2019). Use of Gamification Applications in Science Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(1), 4-23. doi:10.3991/ijet.v14i01.8894

Jolonch, A. (2019). Las comunidades profesionales de aprendizaje: liderazgo e innovación educativa. In M. Martínez y A. Jolonch (Eds.), *Las paradojas de la innovación educativa* (pp. 215-238). Barcelona: Horsori Editorial y Cuadernos de Educación.

Kapp, K.M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies of training and education*. Nueva York: Pfeiffer.

Koster, P. (2004). *A Theory of Fun for Game Design*. USA: Paraglyph Press.

Locke, E., y Latham, G. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: a 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. doi:10.1037/0003-066X.57.9.705

Manolev, J., Sullivan, A., y Slee, R. (2019). The datafication of discipline: ClassDojo, surveillance and a performative classroom culture. *Learning Media and Technology*, 44(1), 36-51. doi:10.1080/17439884.2018.1558237

Mateo, J. (2019). Innovación y evaluación como instrumentos de transformación de los sistemas educativos. In M. Martínez, y A. Jolouch (Eds.), *Las paradojas de la innovación educativa* (pp. 83-104). Barcelona: Horsori Editorial y Cuadernos de Educación.

Mohammad, A.S. (2014). Gameducation: Using Gamification Techniques to Engage Learners in Online Learning. *Paper presented at the Immersive Education: 4th European Summit EiED*, Vienna.

Negrín, O., y Vergara, J. (2011). *Historia de la educación*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.

Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 16, 328-346.

Quintas, A. (2020). *Teoría educativa sobre tecnología, juego y recursos en didáctica de la educación infantil*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Rivas, K., Egea, A., y Prats, E. (2019). La innovación educativa en una época de posverdades aceleradas. In M. Martínez y A. Jolouch (Eds.), *Las paradojas de la innovación educativa* (pp. 131-152). Barcelona: Horsori Editorial y Cuadernos de Educación.

Rodríguez, F., y Campión, R. (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Barcelona: Digital Text.

Ryan, R.M., y Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Nueva York: Guilford Press.

Sipone, S., Abella, V., Barreda, R., y Rojo, M. (2020). 2019. *Sustainability*, 11(8), 2387. doi:10.3390/su11082387

Teixes, F. (2014). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: UOC.

Torres-Toukoumidis, A., Romero-Rodríguez, L., Pérez-Rodríguez, M.A., y Björk, S. (2018). Modelo Teórico Integrado de Gamificación en Ambientes E-Learning (E-MIGA). *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 129-145.

Wang, A.I., y Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning - A literature review. *Computers y Education*, 149, 22. doi:10.1016/j.compedu.2020.103818

Zainuddin, Z., Chu, S.K.W., Shujahat, M., y Perera, C.J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, 23. doi:10.1016/j.edurev.2020.100326

## CAPÍTULO 58

### EL CUENTO MUSICAL: UNA PROPUESTA PARA FOMENTAR EL DESARROLLO PSICOMOTOR Y EMOCIONAL INFANTIL

MARÍA VICTORIA GONZÁLEZ LAGUNA Y MARÍA ARRIMADA GARCÍA  
*Universidad de León*

#### INTRODUCCIÓN

La etapa de Educación Infantil tiene como finalidad la contribución al desarrollo integral del alumnado. Dos partes importantes de este desarrollo integral son el desarrollo psicomotor, el cual se refiere a la adquisición progresiva de habilidades relacionadas con actividades mentales y motoras, y el desarrollo emocional, el cual hace referencia al conjunto de conocimientos, habilidades y capacidades que debe adquirir el individuo para ser capaz de entender, regular y expresar sus emociones. Existen diversas maneras de contribuir a estos dos desarrollos, siendo la música y la dramatización algunas de las más efectivas dentro de la etapa de Educación Infantil.

Algunos aspectos propios de la música, tales como el ritmo o la danza, van inherentemente ligados a la exploración del movimiento y, por ende, al desarrollo motriz. Entre los beneficios de la música en el desarrollo psicomotor cabría destacar el desarrollo de la motricidad fina y gruesa, a través de la realización de actividades que impliquen explorar la sonoridad y las posibilidades de acción del propio cuerpo (Montánchez y Sigüenza, 2018; Sigcha, Constante, Defaz, Trávez, y Ceiro, 2016), así como la mejora del equilibrio y la coordinación óculo-pédica mediante la danza (Benítez, Díaz, Mariana, y Justel, 2017; Monleón et al., 2015; Sigcha et al., 2016). Además, el empleo de la música desde edades tempranas favorece el desarrollo emocional, estimulando las zonas cerebrales directamente relacionadas con las emociones e influyendo en la capacidad de expresión y gestión de las mismas. La escucha activa de piezas musicales no solo contribuye al conocimiento de las características de la música, sino que facilita el reconocimiento y la regulación de las propias emociones, así como la capacidad creativa y de abstracción (Bisquerra, 2017; Campayo y Cabedo, 2016; Lorenzo, 2019; Mosquera, 2013). Numerosos estudios empíricos han mostrado los beneficios de la música para el desarrollo psicomotor y emocional. Barrero, Varela, y Fajardo (2020), aplicaron un programa de actividad física con música con una muestra de 70 niños con edades comprendidas entre 9 y 12 años. Los resultados sugieren una mejora significativa del grupo que recibió este programa frente al grupo de control en flexibilidad, fuerza, equilibrio, salto, velocidad

y fuerza abdominal y prensil. En lo que respecta al desarrollo emocional, la investigación destaca los efectos de la danza sobre la expresión de las emociones a través del movimiento en alumnado de edades comprendidas entre los 3 y los 7 años, mostrando que se daban mejoras en la misma (León y González-Martí, 2017 y Padial-Ruz et al., 2019).

Además de la música, la dramatización constituye otro recurso útil para potenciar el desarrollo psicomotor y emocional. Tejerina (1994) la define como una práctica organizada que emplea el lenguaje dramático para favorecer el desarrollo. El objetivo de la misma consiste en comunicarse mediante un sentimiento, el cual puede ser exteriorizado mediante la expresión corporal, cuya base se encuentra en el esquema corporal. Esto quiere decir que la expresión que el niño hace con el movimiento depende del dominio y de los conocimientos que tiene sobre su cuerpo. Por lo tanto, el empleo de la dramatización beneficia el niño a nivel psicomotor, porque influye de manera positiva en el control y en el conocimiento de las posibilidades y limitaciones de su cuerpo (Armesto, 2019). Cabe destacar que, en la dramatización, el desarrollo psicomotor y el emocional se encuentran estrechamente ligados, ya que el control del cuerpo ayuda a dominar los impulsos emocionales (González, 2015). Además, permite trabajar la empatía, que constituye una de las limitaciones propias de la etapa de Educación Infantil. Este constructo resulta fundamental en las dramatizaciones, porque se debe hacer una reflexión previa del personaje para poder ponerse en el lugar del mismo. Así, la dramatización beneficia al desarrollo emocional mediante la reflexión y expresión de los sentimientos tanto propios como ajenos (Zillmann, 1995). A nivel empírico, los beneficios de la dramatización en el desarrollo psicomotor y emocional han sido ampliamente demostrados. Armesto (2019) utilizó la dramatización con una muestra de 38 alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil observando mejoras significativas en relación a la expresión corporal, derivadas del uso del movimiento para representar a distintos personajes. Asimismo, la dramatización mejora habilidades como la expresión y el reconocimiento de emociones incluso a través de programas instruccionales relativamente breves (Cruz, Caballero y Ruiz, 2013).

El hecho de trabajar la música y la dramatización por separado puede desligar los beneficios asociados a cada uno de estos recursos, además de suponer un tiempo adicional para los docentes del que, tal vez, no se disponga dentro de un aula de Educación Infantil. Sin embargo, existe una herramienta didáctica que puede dar solución a este problema, ya que ofrece la posibilidad de aunar la música y la dramatización. Este recurso es el cuento musical, definido como una narración dramatizada basada en la agrupación de palabras, expresiones corporales y sonidos, cuyo objetivo es la transmisión o comunicación de una idea (García, 2016). A pesar de que no es habitual utilizar cuentos musicales dentro de las aulas, esta unión entre la

parte literaria y la musical ofrece múltiples beneficios para el desarrollo integral del individuo, a través de estímulos literarios, musicales, creativos, plásticos y motrices (Jean, Tojeiro, y Casal, 2018).

El cuento musical, a través de su carácter lúdico, permite desarrollar tanto la comunicación verbal como la no verbal e influye de forma significativa en la creatividad y la imaginación, ya que durante la elaboración del mismo los niños son los encargados de determinar cómo van a ser interpretados los personajes o las escenas. Además, posteriormente deberán recordar en qué momento deben actuar, por lo que también se potencian la atención y la memoria (Bermejo, 2014; Espinosa, 2006; Palacios, 2000). También es importante destacar que los diferentes elementos del cuento musical, como por ejemplo la música programática, son de gran utilidad para ayudar a comprender determinados momentos de la historia, favoreciendo así las habilidades de comprensión en el alumnado. Otra ventaja destacada del cuento musical es que los niños participan de forma activa pasando a ser los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el maestro adopta un rol de guía y orientador. Durante toda la preparación del cuento musical el alumnado y el docente trabajan de forma cooperativa, aunando las figuras de oyente e intérprete, lo que junto a la atracción que provocan la música y la literatura en el alumnado de Educación Infantil, favorece la motivación hacia la tarea. (Bermejo, 2014; Toboso y Viñuales, 2007).

La investigación teórica sugiere, por tanto, que el uso de cuentos musicales en las aulas de Educación Infantil beneficia significativamente el desarrollo psicomotor y emocional del alumnado. Si bien desde nuestro conocimiento no existen estudios empíricos que aborden directamente esta cuestión, sí se ha corroborado empíricamente la influencia del cuento musical en aspectos como la creatividad. En este sentido, el estudio de Borislavovna (2017), sugiere que los cuentos musicales provocan una mejora significativa en las variables de manipulación atípica, originalidad, cambio de material, interacción material, elementos verbales, figuras inventadas y alejamiento del modelo mostrado en alumnos del primer, segundo, cuarto y quinto curso de Educación Primaria.

Teniendo en cuenta todos los aspectos que han sido comentados, el presente proyecto persigue dos objetivos. Por un lado, elaborar una propuesta instruccional para contribuir al desarrollo psicomotor y emocional a través del cuento musical, destinada al alumnado del tercer curso de Educación Infantil. Dicha propuesta utiliza el segundo tipo de cuento musical de acuerdo con la clasificación de Toboso y Viñuales (2007), el cual se refiere a la dramatización de obras o de fragmentos musicales que poseen un carácter descriptivo y programático. Además, se utiliza la pantomima como modalidad de dramatización (ver clasificación de Delgado, 2011). La propuesta

instruccional presentada aparece descrita en la sección de metodología de este proyecto.

Por otro lado, el proyecto pretende validar la eficacia de la propuesta planteada mediante su aplicación en el aula de Educación Infantil. Este objetivo, al contrario que el primero, aún no se ha llevado a cabo. Por ello, se recogen los resultados esperados en la sección de resultados de este capítulo.

## **METODOLOGÍA**

### **Metodología general y actividades**

La presente propuesta instruccional muestra una metodología basada en el aprendizaje significativo y funcional, ya que se comenzará a trabajar partiendo de los conocimientos previos del alumnado y se pretende que, posteriormente, apliquen lo que han aprendido fuera del aula. Además, se promueve la socialización y la integración, con actividades grupales tal y como muestra la teoría del aprendizaje dialógico. El maestro adoptará un rol acorde a la perspectiva constructivista, siendo el encargado de conocer cuál es el punto del que parten los alumnos y siendo un guía durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, la metodología empleada también es activa, creativa y participativa, ya que los alumnos son los protagonistas de todo el proceso, aprendiendo mediante la experimentación con el movimiento y la música. También se tendrán en cuenta los principios de flexibilidad y atención a la diversidad, porque no todos los alumnos poseen el mismo ritmo de aprendizaje y podrían modificarse algunas de las sesiones para adaptarlas a las necesidades y características del alumnado.

La secuencia instruccional planteada está formada por un total de siete sesiones, las cuales serán distribuidas a lo largo de tres semanas. Se realizarán dos sesiones la primera semana, tres la segunda y dos la tercera. Las actividades elaboradas para las distintas sesiones son todas grupales y podrían dividirse en tres bloques. Por un lado, actividades introductorias destinadas a acercar al alumnado al cuento musical y sus elementos, en las que el maestro pueda comprobar cuáles son los conocimientos previos del alumnado. En estas actividades el maestro actuará de guía mostrando a los alumnos ejemplos de cuentos musicales, mostrando sus características principales y remarcando cuál es el papel de la música y del movimiento dentro de los mismos a la hora de reconocer y expresar las distintas emociones. Una de las actividades planteadas consiste en que el maestro realice un cuento musical delante del alumnado y, tras la realización del mismo una asamblea, en la cual el maestro hará preguntas relacionadas con los distintos elementos del cuento musical y su utilidad. Para finalizar los niños realizarán la representación del cuento con ayuda del maestro. Por otro lado, un bloque de actividades destinadas al reconocimiento de emociones. En este bloque las actividades de centrarán en el cuento El monstruo de colores (Llenas,

2012), el cual será utilizado como un cuento musical, y consistirán en que el alumnado reconozca las distintas emociones a través de la música y del movimiento. Una de las actividades propuestas consiste en escuchar distintas piezas musicales y asociarlas a las distintas emociones del monstruo de los colores. Por último, un bloque centrado en la expresión de emociones, con actividades en las que los niños utilicen la música y el movimiento de forma simultánea para expresar las distintas emociones. En estas actividades el maestro leerá el cuento mientras los niños interpretan a los personajes. Cada grupo interpretará a una emoción, por lo que los niños deberán estar atentos a la música para salir a representar su emoción a través del movimiento, pudiendo emplear sonidos corporales como palmadas.

### **Recursos**

El diseño e implementación de la propuesta instruccional conllevan el empleo de diversos recursos, tanto humanos como materiales. Por un lado, entre los recursos humanos necesarios se encuentran el investigador principal, el equipo de investigación al que pertenece y el departamento universitario, encargándose del diseño de la propuesta instruccional en base a la revisión del estado de la cuestión, de contactar con los centros educativos en los que se aplicará, de la búsqueda de financiación para aplicarla y, en su caso, de poner en práctica la propuesta instruccional en las aulas. También se debe tener en cuenta al equipo directivo del centro en el que se vaya a realizar la propuesta, siendo los encargados de gestionar la aplicación de la misma dentro del centro. Por último, se encuentran el tutor y los profesores colaboradores, ya que las tareas marcadas en la propuesta instruccional podrán ser realizadas por ellos o por el investigador según las necesidades de la investigación.

Por otro lado, para realizar la búsqueda documental necesaria para el diseño de la propuesta instruccional, se han utilizado recursos bibliográficos tanto impresos como digitales. Además, con el fin de validar la eficacia de la propuesta instruccional, también serán necesarios una serie de recursos materiales electrónicos, fungibles y no fungibles, dentro de los cuales es importante destacar el cuento *El monstruo de los colores* (Llenas, 2012), debido a que el cuento musical trabajado en la propuesta instruccional se basará en él.

### **Indicadores y modo de evaluación**

La aplicación de la propuesta instruccional conlleva la evaluación de habilidades propias tanto del desarrollo psicomotor como del desarrollo emocional, de acuerdo con la doble dimensión de desarrollo que se pretende abordar a través del cuento musical.

En relación al desarrollo psicomotor, la evaluación se centrará en la coordinación y el equilibrio que presentan los alumnos. Con el fin de poder evaluar estos aspectos, se empleará la batería Movement Assessment Battery for Children (MABC), creada por Henderson y Sugden (1992). Dicha batería está realizada para cuatro tramos de edad (4-6 años, 7-8 años, 9-10 años y 11-12 años) con ocho tareas diferentes para cada uno de ellos, las cuales responden a los aspectos que son evaluados con la propuesta instruccional presentada. A su vez, las ocho tareas se dividen en tres dimensiones: destreza manual, actividades de lanzar y atrapar objetos y pruebas de equilibrio tanto estático como dinámico. La evaluación global y de cada dimensión se realiza a través de puntuaciones estandarizadas normalizadas, escalas y percentiles, los cuales están incluidos dentro del test.

En relación al desarrollo emocional, se evaluarán los siguientes aspectos: expresión de emociones, empatía e identificación de emociones. Para ello, se utilizará la Escala de Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de Problemas (RRER), ya que permite medir la capacidad del individuo para identificar y expresar las emociones (conciencia emocional), la capacidad para regular las emociones, la empatía y las habilidades de vida para el bienestar, las cuales hacen referencia a la capacidad que posee el individuo para resolver problemas (Cepa, Heras y Lara, 2016). Algunas de las tareas incluidas en este instrumento son el reconocimiento de emociones a través de dibujos, fotografías o contextos concretos y, tanto estas como el resto de tareas que componen la escala, se evalúan mediante puntuaciones estandarizadas y percentiles. Este instrumento, el cual ya ha sido empleado con alumnos de Educación Infantil, está formado por un total de 65 ítems y ha mostrado una buena consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach, obteniendo una puntuación de 0.865.

Se aplicará una evaluación pretest-postest, evaluando al alumnado participante antes de poner en práctica la propuesta instruccional e inmediatamente después de la aplicación de la misma. Dicha evaluación se realizará de forma individual, siguiendo las pautas marcadas por los instrumentos que han sido seleccionados.

#### Organización del proyecto

El proyecto se organiza en tres fases de desarrollo. En primer lugar, la búsqueda bibliográfica a través de distintas bases de datos para obtener información sobre el desarrollo psicomotor y emocional infantil, la música aplicada a educación infantil, la dramatización y el cuento musical. En segundo lugar, el diseño de la propuesta instruccional de acuerdo con la revisión bibliográfica realizada. Por último, la implementación de la propuesta en un aula de Educación Infantil. Como refleja este capítulo, las dos primeras fases ya se han completado, mientras que la tercera está aún en fase de desarrollo.



## **RESULTADOS**

Una vez implementada la propuesta instruccional, como resultado de la misma, se esperan encontrar beneficios significativos del cuento musical en el desarrollo psicomotor y emocional del alumnado.

En relación al desarrollo psicomotor, se espera que el alumnado muestre mejoras significativas en habilidades de coordinación y equilibrio, ya que en estudios como los de Armesto (2019) y Barrero et al. (2020), el empleo de la música y de la dramatización han demostrado que producen mejoras en este tipo de aspectos psicomotores. Además, también se espera que los alumnos sean consciente de cuáles son las posibilidades y las limitaciones de acción de su cuerpo, el cual podrá explorar mediante las actividades planteadas en la propuesta instruccional. Si bien no existe una evaluación específica para este aspecto, la observación del maestro, o del encargado de implementar la propuesta instruccional, permitirá corroborar si los alumnos cuentan con una visión realista de sus posibilidades de acción.

En lo que respecta al desarrollo emocional, las principales mejoras que se espera obtener están relacionadas con la conciencia emocional, es decir, con la expresión y el reconocimiento de las emociones tanto propias como ajenas. En las actividades planteadas se busca que el alumnado mejore paulatinamente en la expresión y el reconocimiento de emociones a través de la música y del movimiento, en línea con estudios previos centrados en propuestas pedagógicas basadas en la música (Cruz et al., 2013) o la dramatización (León y González-Martí, 2017; Padial-Ruz et al., 2019). A su vez, aunque no existe una evaluación específica dentro del instrumento seleccionado, también se espera obtener mejoras en relación a la empatía, ya que durante las actividades de dramatización los alumnos se tendrán que poner en el lugar de sus compañeros y en el de los personajes que tendrán que representar.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

El presente proyecto presenta una propuesta instruccional con la que se pretende contribuir al desarrollo psicomotor y emocional del alumnado del segundo ciclo de la Educación Infantil, a través de la utilización del cuento musical.

A pesar de los múltiples beneficios que, hipotéticamente, podría aportar para el desarrollo psicomotor y emocional del niño de Educación Infantil el empleo del cuento musical, no existen, desde nuestro conocimiento, estudios en los que se hayan puesto de manifiesto los mismos. El conocimiento científico, en ese sentido, se reduce a estudios teóricos (García, 2016; Jean et al., 2018; Toboso y Viñuales, 2007) e investigaciones empíricas focalizadas en la mejora de la creatividad a través del uso de cuentos musicales (Borislavovna, 2017). Por ello, a nivel científico, el presente proyecto contribuye a reducir la laguna de conocimiento derivada de la escasa investigación en este campo, mostrando si tras la implementación de la propuesta

instruccional centrada en el cuento musical se observan mejoras en diversos aspectos del desarrollo psicomotor y emocional. A su vez, la presentación de una propuesta instruccional concreta, definida de acuerdo a la realidad de las aulas de Educación Infantil y partiendo del conocimiento científico existente en torno al cuento musical, contribuye a reducir la brecha existente entre el conocimiento científico y la práctica educativa (Hordern, 2019).

En relación a las aportaciones del estudio a nivel educativo, puede destacarse que el cuento musical unifica la música y la literatura, que son dos herramientas con un gran valor educativo y de atracción para los niños de Educación Infantil, por lo que su utilización les motiva de forma significativa hacia la tarea. Además, permite romper con la forma de contar cuentos en las que se produce una separación entre intérprete (maestro) y oyente (alumno), ya que en el cuento musical el alumnado asume un rol activo durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el protagonista del mismo mientras que el maestro es un orientador o guía. La presentación de una propuesta instruccional concreta, ofrece una base sólida a los educadores para trabajar el desarrollo psicomotor y emocional en el aula de manera conjunta, completando programas previos que han sido aplicados en este campo (Armesto, 2019; Barrero et al., 2020; Cruz et al., 2013; León y González-Martí, 2017; Padial-Ruz et al., 2019). También contribuye a definir mecanismos concretos para lograr los objetivos curriculares establecidos para la etapa de Educación Infantil. Se trata por tanto de una propuesta en coherencia con la legislación educativa vigente, en la cual se señala que al finalizar la etapa de Educación Infantil el alumnado debe ser capaz de conocer cuáles son las posibilidades sonoras y de acción del cuerpo, saber orientarse en el espacio, expresar sus emociones y gestionar las mismas.

En síntesis, la presente propuesta instruccional ofrece la posibilidad de trabajar de forma simultánea el desarrollo psicomotor y emocional a través del cuento musical, fomentando el trabajo colaborativo entre el maestro y los alumnos. Asimismo, contribuye a la reducción de la laguna de conocimiento sobre la temática, debido a la escasa investigación en relación a la temática abordada.

## REFERENCIAS

Armesto, M. (2019). Dramatización y literatura infantil: un binomio innovador para el desarrollo de la expresión oral y corporal en Educación Infantil. *Padres y Maestros*, 379, 24-28. doi:10.14422/pym.i379.y2019.004

Barrero, J., Varela, J., y Fajardo, E. (2020). Efectos de un programa de actividad física con música sobre variables antropométricas, VO<sub>2</sub>máx y capacidades físicas en un grupo de escolares de Bogotá. *Revista Peruana de Ciencia de la Actividad Física y el Deporte*, 8(1), 1073-1082.

- Benítez, M.A., Díaz, A., Mariana, V., y Justel, N. R. (2017). Beneficios del entrenamiento musical en el desarrollo infantil: una revisión sistemática. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 61-69. doi:10.12967/RIEM-2017-5-p061-069
- Bermejo, L. (2014). Érase una vez... un cuento musical. *Revista Digital Funcae*, 54, 15-25.
- Bisquerra, R. (2017). Música y educación emocional. *Eufonía: Didáctica de la música*, 71, 43-48.
- Borislavovna, N. (2017). Desarrollo de la creatividad en la primaria a partir del cuento musical. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 265-298. doi:10.23913/ride.v7i14.284
- Campayo, E.A., y Cabedo, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, (13), 124-134. doi:10.5209/RECIEM.51864
- Cepa, A., Heras, D., y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional: evaluación de las competencias emocionales en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 75-82. doi:10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.212
- Cruz, V., Caballero, P., y Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 393-410. doi:10.6018/rie.31.2.164501
- Delgado, M. (2011). La dramatización recurso didáctico en Educación Infantil. *Pedagogía Magna*, 11, 382-392.
- Espinosa, S. (2006). *Ecología acústica y educación*. Barcelona, España: Editorial Graó
- García, A. (2016). El cuento musicado. La interdisciplinariedad al servicio de la interculturalidad. *Revista de educação e humanidades*, 10, 29-41.
- González, J. (2015). Dramatización y educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 98-119.
- Henderson, S., y Sugden, D. (1992). *The Movement Assessment Battery for Children*. Londres, Reino Unido: The Psychological Corporation.
- Hordern, J. (2019). Knowledge, evidence, and the configuration of educational practice. *Education Sciences*, 9(2), 70-81. doi:10.3390/educsci9020070
- Jean, C., Tojeiro, L., y Casal, L. (2018). Sonorizando cuentos infantiles. *ELOS. Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, 5, 119-136. doi:10.15304/elos.5.5253
- León, P., y González-Martí, I. (2017). Efectos de la biodanza sobre la afectividad y espontaneidad en niños. *Revista Española de Educación Física y Deporte: REEFD*, 416, 63-77.
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Barcelona, España: Flamboyant.
- Lorenzo, A. (2019). Música para el desarrollo de la conciencia emocional. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(2), 191-213. doi:10.30827/publicaciones.v49i2.8384
- Monleón, C., Pablos, A., Araújo, M.F., Martín, M., Veloso, A., y Pablos, C. (2015). Validity of bodily-rhythmic coordination field test for obese people. *Journal of Human Sport and Exercise*, 10(2), 629-637. doi:10.14198/jhse.2015.102.10
- Montánchez, M.L., y Sigüenza, J.P. (2018). La musicoterapia como terapia complementaria en la Educación Infantil inclusiva. *Revista Hallazgos* 21(3 suplemento especial), 1-10.

Mosquera, I. (2013). Influencia de la música en las emociones: una breve revisión. *Realistas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(2), 34-38.

Padial-Ruz, R., Ibáñez-Granados, D., Fernández, M., y Ubago-Jiménez, J.L. (2019). Proyecto de baile flamenco: desarrollo motriz y emocional en educación infantil. *Retos*, 35, 396-401.

Palacios, S. (2000). Cuentos musicales. Una nueva estrategia pedagógica. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 13(125), 7-13.

Sigcha, E.M., Constante, M.F., Defaz, Y.P., Trávez, J., y Ceiro, W. (2016). La expresión musical como herramienta para el desarrollo integral en la Educación Infantil. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(6), 353-370.

Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI

Toboso, S., y Viñuales, N. (2007). El cuento musical: otra forma de contar un cuento. *Padres y Maestros*, 307, 12-15.

Zillmann, D. (1995). Mechanisms of emotional involvement with drama. *Poetics*, 23(1), 33-51. doi:10.1016/0304-422X(94)00020-7

## CAPÍTULO 59

### EL CONCEPTO “EMPRENDER” AMPLIADO Y SU INFLUENCIA EN LOS ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN EN EMPRENDIMIENTO DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

ANA MARÍA MONTES MERINO Y M. ANGELES PEÑA HITIA  
*Universidad de Jaén*

#### INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la Unión Europea (UE), la proclamación de Lisboa (2000) supuso el reconocimiento del fomento del emprendimiento como piedra angular de las políticas públicas europeas para el crecimiento económico; en el mismo año, la Carta Europea de la Pequeña Empresa (Comisión Europea, 2000), antecedente de la Small Business Act (Comisión Europea, 2008), recoge el compromiso de los estados miembros de emprender acciones de apoyo a las pequeñas empresas, incorporando, entre su diez líneas de actuación, la educación y formación en el espíritu empresarial en todos los niveles educativos. La Comisión Europea se refirió por primera vez a la importancia de la educación en emprendimiento en su Libro Verde: “El espíritu empresarial en Europa” (Comisión Europea, 2003), considerando el “espíritu emprendedor” como un factor clave que contribuye al crecimiento, al empleo, la competitividad, la productividad y a la realización personal.

La estrategia política que sucede a la denominada Estrategia de Lisboa, Europa 2020: una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador (Comisión Europea, 2010), sirve como marco de referencia en los ámbitos de la UE, nacionales y regionales. El Plan de Acción sobre Emprendimiento: Relanzar el espíritu emprendedor en Europa (Comisión Europea, 2013) identificó la educación para el emprendimiento como una de las tres áreas de intervención inmediata. Posteriormente, el desarrollo del marco de competencia para el emprendimiento, EntreComp (Bacigalupo, Kampylis, y Van Den Brande, 2016) tiene como objetivo establecer un puente entre los mundos de la educación y el trabajo en lo que respecta al espíritu empresarial como una competencia. EntreComp define el emprendimiento como una competencia transversal, aplicable a todas las esferas de la vida: fomentar el desarrollo personal, participar activamente en la sociedad, ingresar/reingresar en el mercado de trabajo como empleado o como trabajador por cuenta propia, y también a desarrollar proyectos de tipo cultural, social o comercial, sirviendo como referencia para el diseño de programas de estudio en un contexto de aprendizaje tanto formal

como no formal, por ejemplo, para fomentar el intrapreneurship en organizaciones existentes.

El proyecto Global Entrepreneurship Monitor (GEM) ha propuesto que la dinámica del emprendimiento puede vincularse a condiciones que mejoran (u obstaculizan) la creación de nuevos negocios, denominadas “condiciones del marco emprendedor” (Bosma, Hill, Ionescu-Somers, Kelley, Levie, y Tarnawa, 2020). La combinación de condiciones en el contexto en el que se desarrollan las actividades de emprendimiento conforma el “ecosistema emprendedor” (Kelley, Singer, y Herrington, 2016). La situación actual demanda una intensificación de las actuaciones de todos los agentes implicados para contribuir a la necesaria recuperación del ecosistema emprendedor, profundamente deteriorado por el impacto de la pandemia del COVID-19. Las conclusiones de los expertos españoles entrevistados en el Informe GEM España del periodo 2018-2019 (Peña-Legazkue, Guerrero, González-Pernía, y Montero, 2019) señalan como principales obstáculos para emprender el acceso a la financiación (63,0%), las políticas gubernamentales (44,4%), las normas sociales y culturales (44,4%) y la educación y la formación (33,3%), recomendando fortalecer las competencias emprendedoras en los programas formativos impartidos en los diferentes niveles educativos. Los recientes datos publicados por el GEM sobre el impacto del COVID-19 en el tejido emprendedor en España (Global Entrepreneurship Research Association, GERA, 2020) califican la situación con dos adjetivos reveladores: “parálisis” (en el 40% de la actividad empresarial) e “incertidumbre” (en el 58% de las empresas).

En los primeros seis meses tras el inicio de la pandemia, el 47% de empresas con menos de diez empleados esperaba un impacto muy negativo, el 25% cambió su modelo de negocio y/o canceló pedidos a proveedores, el 17% redujo sus precios de mercado y el 12% tuvo que ceder una parte de su mercado; el 14% llegó a acuerdos con proveedores, el 32% congeló sus planes de inversión y el 28% solicitó financiación extra. En un plano positivo, de las empresas que han continuado su actividad mediante el teletrabajo (50%), un alto porcentaje (58%) tiene grandes expectativas sobre el lanzamiento de nuevos productos y servicios, el 57% se esfuerza en la búsqueda de nuevos clientes, mientras que el 49% de los emprendedores cree que hay oportunidades de negocio a medio plazo para empresas que dispongan de recursos suficientes y diversificados.

El ecosistema emprendedor presenta un alto nivel de complejidad en el que interactúan aspectos sociales, económicos, culturales, tecnológicos y medioambientales. Adquirir competencias emprendedoras es uno de los elementos esenciales de dicho ecosistema, por lo que la educación en emprendimiento adquiere un papel relevante. Los expertos coinciden en la necesidad de intensificar los esfuerzos en materia de formación para emprender y en la orientación hacia una

cultura emprendedora en todos los niveles educativos, promoviendo competencias en el alumnado universitario que puedan incrementar sus oportunidades de desarrollo profesional como generadores de empleo.

Los estudios de intención emprendedora, uno de los precursores más fiables del comportamiento emprendedor (Liñan, 2004; Prodan y Drnovsek, 2010), dejan constancia, de forma especial, de la influencia que pudieran tener las universidades sobre la actividad y la capacidad emprendedoras a través de sus programas de formación (Urbano y Toledano, 2008). La intención emprendedora del alumnado universitario puede ser potenciada mediante la educación en emprendimiento. Dada la naturaleza de su configuración, es preciso integrar de forma sinérgica el desarrollo de los aspectos cognitivos y emocionales, ya que es la acción conjunta de ambos aspectos, intensificada ante la presencia de educación en emprendimiento, la que produce mayores efectos en la intención emprendedora del alumnado universitario (Fernández-Pérez, Montes-Merino, Rodríguez-Ariza, y Alonso Galicia, 2019). El enfoque y el nivel de análisis desde los que se aborde la definición del fenómeno emprendedor tendrán su traducción en diferentes visiones de la educación emprendedora, en las que la atención, el propósito educativo, la perspectiva pedagógica y los resultados educativos esperados variarán y nos situarán en escenarios diversos.

Nuestro trabajo plantea la necesaria reflexión sobre la concepción del fenómeno emprendedor, y sobre su influencia en la elección del enfoque y las metodologías de la educación en emprendimiento, ante las evidencias que señalan su efecto positivo en la intención emprendedora del alumnado universitario. Tales reflexiones responden a la necesidad estratégica de contribuir desde las universidades a la recuperación y consolidación de nuestro ecosistema emprendedor.

### **Cómo se desencadena el proceso emprendedor: causation, effectuation, bricolage**

Comprender cómo se produce el fenómeno emprendedor es un paso previo a la elección del enfoque en la educación en emprendimiento, muchas veces obviado. La delimitación del concepto de educación en emprendimiento se realiza desde diferentes enfoques, lo que afecta profundamente a los objetivos educativos, las audiencias meta, el diseño del contenido del curso, los métodos de enseñanza y los procedimientos de evaluación del alumnado (Mwasalwiba, 2010).

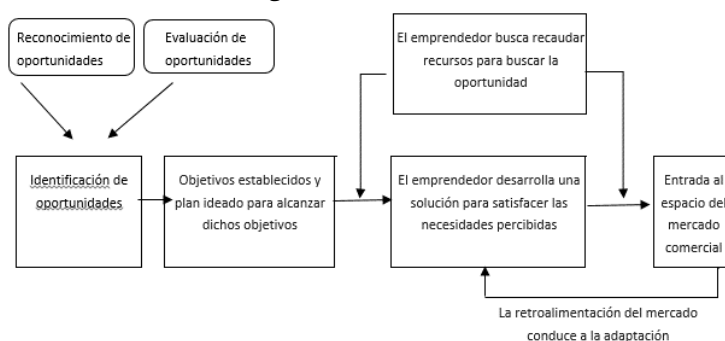
El modelo tradicional con el que se explica el proceso emprendedor, denominado causation, ‘enfoque causal’ (Sarasvathy, 2001), ‘enfoque de descubrimiento’ (Álvarez y Barney, 2007) y ‘enfoque clásico’ (Shah y Tripsas, 2007), describe el emprendimiento como aquel proceso en el que un individuo o una empresa llevan a cabo una acción emprendedora buscando áreas donde la demanda de un producto o

servicio excede la oferta (Casson, 1982), generando así una oportunidad de la que pueda evaluarse si vale la pena explotarla (Shane y Venkataraman, 2000) y posteriormente buscar los recursos para su desarrollo.

Desde comienzos del siglo actual, han surgido diversas propuestas teóricas diferentes al enfoque clásico para describir la lógica y el comportamiento subyacentes al proceso emprendedor. Las perspectivas que han tenido mayor impacto son las conocidas como *effectuation* (Sarasvathy, 2001) y *bricolage* empresarial (Baker y Nelson, 2005); ambas sugieren que, bajo ciertas condiciones, los emprendedores, en el proceso de identificación y en la explotación de oportunidades de emprendimiento, siguen una ruta diferente a la propuesta por el enfoque clásico.

Causation (enfoque causal) es el término utilizado por Sarasvathy (2001, 2008) para describir una perspectiva tradicional acerca del emprendimiento en la que un emprendedor individual predetermina un objetivo y después realiza una selección de los medios requeridos para alcanzar ese objetivo. Las teorías en administración de empresas y en economía suelen recurrir al modelo causal (figura 1) para dar explicación al fenómeno emprendedor. Si entre los objetivos fundamentales de la educación en emprendimiento está el garantizar que los estudiantes aprendan ciertas teorías y conozcan las herramientas técnicas para la gestión empresarial, serían aplicables los métodos tradicionales de enseñanza, tales como las conferencias, los ejercicios prácticos, el estudio de casos y la elaboración de un plan de negocios (Heinonen y Poikkijoki, 2006).

*Figura 1. Causation*



Fuente: Fisher (2012, p. 1024; adaptado de Shah y Tripsas, 2007)

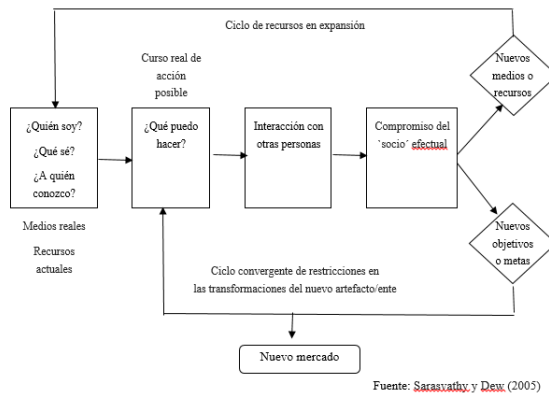
El modelo *effectuation* (Sarasvathy, 2001; Sarasvathy y Dew, 2005; Sarasvathy, 2008) sugiere que, bajo condiciones de incertidumbre, los emprendedores adoptan una lógica de decisión diferente a la explicada por un modelo tradicional de emprendimiento. Es un modelo aplicable a entornos inciertos y dinámicos, en los que las metas y los objetivos cambian, se forman y se construyen a lo largo del tiempo. El



emprendedor ejerce control sobre el conjunto de recursos que tiene disponibles más que enfocarse a objetivos, sin que ello implique una planificación y una predicción elaboradas. Si el razonamiento causal puede ser identificado con “podemos predecir el futuro, podemos controlarlo”, el razonamiento efectual se identifica con la frase “podemos controlar el futuro, no necesitamos predecirlo”. Sarasvathy (2001) argumenta que, si las nuevas empresas creadas a través de procesos efectuales fracasan, fracasarán pronto, y/o en un momento en el que el volumen de inversión realizada será inferior al que el procedimiento tradicional hubiese implicado.

Este modelo (figura 2), sustentado más en la lógica del control que en la predicción, requiere de la utilización de nuevos métodos en la educación en emprendimiento (Fayolle y Gailly, 2008). Así, se han comenzado a emplear nuevas herramientas de enseñanza como los laboratorios virtuales, los campamentos de emprendedores, los juegos de rol y los ejercicios de comportamiento. Mäkimurto-Koivumaa y Puhakka (2013) sugieren la combinación de ambas metodologías, efectual y causal, si bien reconocen el desafío que supone combinar ambas en la educación en emprendimiento.

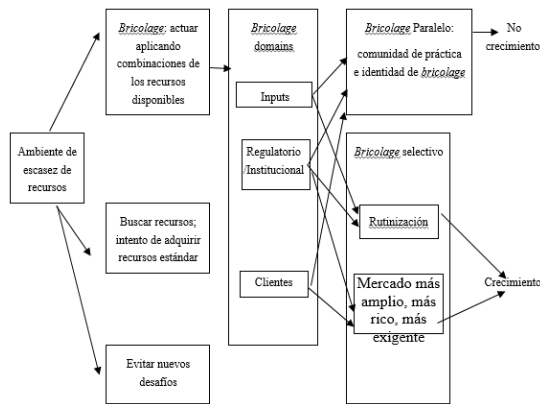
Figura 2. Effectuation



Las empresas emergentes pueden enfrentarse a la escasez de recursos bien por la propia escasez de recursos del entorno en el que operan, bien porque sus fundadores carecen de riqueza personal o familiar y/o no están dispuestos a pedir prestado, o bien porque las iniciativas emprendedoras adoptadas son vistas como poco atractivas por prestamistas o inversores. El bricolage empresarial (Davidsson, Baker y Senyard, 2017) es un desarrollo teórico que puede dar respuesta en este contexto. Este concepto fue acuñado por primera vez por Claude Levi-Strauss en 1967 para sugerir la creación de algo nuevo mediante un proceso de recombinación y transformación de los recursos existentes (Baker y Nelson, 2005). El bricolage (Figura 3) es entendido como un mecanismo de supervivencia, en entornos con recursos

limitados o ante situaciones no deseadas, donde surge un problema que ha de ser resuelto de forma inesperada (Pina y Vieira, 2007). Aplicado al campo del emprendimiento, es un método para aliviar las limitaciones de recursos de las nuevas empresas (Rönkkö, Peltonen, y Arenius, 2013), que puede ayudarles a crear combinaciones de éxito y permitirles generar ingresos cuando se enfrentan a una oportunidad de crecimiento (Baker y Nelson, 2005).

Figura 3. Bricolage



Fuente: Baker y Nelson (2005).

Nos parece interesante la reflexión de Mäkimurto-Koivumaa y Puhakka (2013), para quienes el emprendimiento no puede ser entendido como una actividad en la que todas las piezas se conocen antes de que comience el juego, y, como en un rompecabezas, se llega a la solución correcta organizándolas; se asimila más a un juego cuyo nombre, piezas, reglas, lógica y resultado cobran sentido y significado mientras está en progreso.

### Enfoques alternativos para aprender a emprender

La complejidad y la diversidad en la consideración del fenómeno emprendedor afectan también a la concepción y enfoques desde los que se plantea la educación en emprendimiento, y suponen una dificultad adicional a la tarea de proporcionar a los docentes consejos sólidos sobre cómo abordar la educación emprendedora (Fayolle y Gailly, 2008). Si bien es cierto que no existe acuerdo unánime sobre cómo se aprende a emprender, podemos encontrar diversidad de marcos teóricos y modelos empíricamente fundamentados que aportan propuestas válidas. Los diferentes enfoques de la definición del fenómeno emprendedor conducen a distintas visiones — o mundos, como Neck y Green (2011) los denominan — de la educación en

emprendimiento: el emprendedor, el proceso emprendedor, la cognición emprendedora y el método emprendedor (Tabla 1).

La educación en emprendimiento desde el enfoque del “mundo del emprendedor” destaca los rasgos del emprendedor, por lo que la aproximación pedagógica tiene carácter descriptivo, presentando tipos ideales de emprendedores, como modelos de rol a seguir y emular. Es un enfoque cargado de contenidos teóricos, con el objetivo de proporcionar una comprensión general del fenómeno. En este sentido, entendemos que es importante recordar que los intentos por distinguir el perfil del emprendedor del de otros colectivos no han sido determinantes (Delmar, 2000; Zimmerman, 2008), si bien existe un amplio reconocimiento de que hay ciertas características cognitivas y personales que comparten los emprendedores.

*Tabla 1. Enfoques de la educación en emprendimiento*

El mundo de...	El emprendedor	El proceso emprendedor	La cognición emprendedora	El método emprendedor
Nivel de análisis	Emprendedor	Empresa	Emprendedor y su equipo	Emprendedor, su equipo y la firma
Foco	Rasgos; “nature versus nurture”	Creación de nuevas empresas	Toma de decisiones acerca del comienzo en la actividad emprendedora	Portfolio de técnicas para poner en práctica el emprendimiento
Implicaciones pedagógicas	Descriptivo	Predicción	Decisión	Acción
Propósito de la educación	Aprender “sobre”	Aprender “para”	Aprender ‘por’	Aprender “a través”
Objetivo	Emular modelos de rol	Replicar el proceso emprendedor	Decidir convertirse en emprendedor	Comportarse como un emprendedor
Resultados para el estudiante				

Fuente. O’Connor (2013), basado en Neck y Green (2011).

El enfoque del “proceso emprendedor” es analítico, centrado en el reconocimiento y la evaluación de oportunidades para la formación de nuevas empresas. Su objetivo es proporcionar el conocimiento y las habilidades necesarias mediante la réplica del proceso emprendedor; los métodos mayoritariamente empleados son la elaboración de un plan de negocios (business plan) y el método del caso. Hemos de pensar que no es conveniente poner un énfasis excesivo en la confección del plan de negocios como herramienta fundamental del enfoque de la educación en emprendimiento, por cuanto supone orientar al alumnado a la realización de actividades y tareas relacionadas con conocimientos y habilidades en los campos del marketing y las finanzas, en detrimento de una orientación al comportamiento emprendedor, a la creación y la innovación, así como a la resolución de problemas en entornos inciertos y dinámicos. “En esencia, emprender es un fenómeno menos estructurado, predecible y lineal de lo que un plan de negocios puede reflejar” (Rodríguez Ariza, 2014, p. 49).

La visión del tercer enfoque, la “cognición emprendedora”, pone énfasis en el emprendedor y en el equipo emprendedor. Las herramientas pedagógicas estarán orientadas a permitir a los estudiantes descubrir cómo piensan y cómo toman decisiones los emprendedores de éxito, con el objetivo de promover su decisión de convertirse en emprendedores. Como ejemplo de las metodologías aplicables desde este enfoque pueden ser utilizadas narraciones, textos, actividades prácticas, presentación de casos reales, juegos heurísticos y simulaciones, todos ellos centrados en analizar el proceso de toma de decisiones de los emprendedores.

Finalmente, el “método emprendedor” sitúa al estudiante en el papel de emprendedor, para aprender a través de la experiencia. Enseñar “a través” del emprendimiento empresarial nos sitúa en un enfoque en el que los estudiantes pasan por un proceso de aprendizaje emprendedor real (Kyrö, 2005). Enseñar “a través” del emprendimiento empresarial nos sitúa en un enfoque basado en el proceso, y supone una práctica continua de la premisa: “primero actúa y luego aprende”, a diferencia del tradicional “primero aprende y luego actúa”.

Mientras que los enfoques “sobre” y “para” son relevantes principalmente para un subconjunto de estudiantes en niveles secundarios y superiores de educación, el enfoque integrado de enseñar “a través” del emprendimiento puede ser relevante para todos los estudiantes y en todos los niveles de educación (Handscombe, Rodríguez-Falcón, y Patterson, 2008). Como argumentan Neck y Greene (2011, p. 57): “[e]l método es enseñable, aprendible, pero no es predecible. El método depende de las personas, pero no depende de un tipo de persona”. Podemos enseñar a emprender siguiendo un método, que, de forma similar a lo que ocurre con el método científico, puede ser enseñado y aprendido (Sarasvathy y Venkataraman, 2011).

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Frente a la inicial y simplista concepción que identificaba el emprendimiento con la creación de una nueva empresa y al emprendedor con la persona que la crea, hemos de asumir que el emprendimiento es un fenómeno más amplio (Gartner, 2010). La particular concepción del emprendimiento, y de la figura del emprendedor, afectarán a la interpretación de los enfoques y metodologías aplicadas en la educación en emprendimiento.

Las universidades desempeñan un papel especialmente importante en la recuperación del ecosistema emprendedor debido a su misión de investigación y de educación, por un lado, de transmisión de la cultura y de la transferencia del conocimiento por otro, con lo que han de contribuir al progreso de la sociedad y al desarrollo sostenible de su entorno. En un contexto en el que adquirir competencias emprendedoras y promover la iniciativa en emprendimiento son elementos

esenciales de dicho ecosistema, la educación en emprendimiento adquiere un papel relevante.

De los diversos enfoques que definen nuestro punto de partida en el diseño de la educación en emprendimiento, y de forma especial cuando está dirigida al alumnado universitario, nos parece de especial relevancia el enfoque de “método emprendedor” que Neck y Greene (2011) proponen. Este enfoque coloca al estudiante en el papel de ser un emprendedor y aprender así a través de la experiencia. Resulta además de gran interés, ya que es aplicable a personas tanto noveles como experimentadas, a cualquier organización y a cualquier nivel, como señala Rodríguez Ariza (2014). El aprendizaje de un método es, a menudo, más importante que aprender contenidos específicos.

Es momento ya de abandonar un planteamiento de la educación en emprendimiento que, influenciado por la tradición, tiende a plantear un proceso lineal de enseñanza. Es preciso iniciar el proceso, definiendo de forma clara la particular concepción de emprendimiento, es decir, si optamos por un enfoque “sobre”, “para”, “por” o “a través” del emprendimiento. Este será nuestro punto de partida para elegir las metodologías aplicables, teniendo en cuenta el ecosistema educativo en el que se implementan, las características, el bagaje educativo y las necesidades del alumnado al que van dirigidas.

## REFERENCIAS

- Álvarez, S.A., y Barney, J.B. (2007). Discovery and creation: alternative theories of entrepreneurial action. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 1(1-2), 11-26.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., y Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN.
- Baker, T., y Nelson, R.E. (2005). Creating something from nothing: resource construction through entrepreneurial bricolage. *Administrative Science Quarterly*, 50(3), 329-366.
- Bosma, N., Ionescu-Somers, A., Kelley, D., Levie, J., y Tarnawa, A. (2020). *Global Entrepreneurship Monitor. 2019/2020 Global Report*. London, UK: The Global Entrepreneurship Research Association, GERA.
- Casson, M.C. (1982). *The Entrepreneur: An Economic Theory*. University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship. Disponible en: <https://ssrn.com/abstract=1496173>.
- Comisión Europea (2008). Pensar primero a pequeña escala» «Small Business Act» para Europa: iniciativa en favor de las pequeñas empresas. Bruselas: Comisión de la Comunidades Europeas. Descargado de: <https://eur-lex.europa.eu>.
- Comisión Europea. (2000). Carta Europea de la Pequeña Empresa. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Descargado de: <https://op.europa.eu/es>.

Comisión Europea. (2003). Libro Verde: “El Espíritu Empresarial en Europa”. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. Descargado de: <https://www.europarl.europa.eu>.

Comisión Europea. (2010). “Europa 2020: una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador”. Bruselas: Comisión de la Comunidades Europeas, Bruselas. Descargado de: <https://eur-lex.europa.eu>.

Comisión Europea. (2013). Plan de Acción sobre Emprendimiento 2020: Relanzar el espíritu emprendedor en Europa. Bruselas: Comisión de la Comunidades Europeas. Descargado de: <https://eur-lex.europa.eu>.

Davidsson, P., Baker, T., y Senyard, J.M. (2017). A measure of entrepreneurial bricolage behavior. *International Journal of Entrepreneurial Behavior y Research*, 23(1), 114-135.

Delmar, F. (2000). The psychology of the entrepreneur. En S. Carter, y D. Jones Evans (Eds.), *Enterprise and small business*. Pearson Education.

Fayolle, A., y Gailly, B. (2008). From craft to science - Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32, 569-593.

Fernández-Pérez, V., Montes-Merino, A., Rodríguez-Ariza, L., y Alonso Galicia, P.E. (2019). Emotional competencies and cognitive antecedents in shaping student's entrepreneurial intention: the moderating role of entrepreneurship education. *International Entrepreneurship and Management Journal, Springer*, 15(1), 281-305.

Fisher, G. (2012). Effectuation, Causation, and Bricolage: A Behavioral Comparison of Emerging Theories in Entrepreneurship Research. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 36(5), 1019-1051.

Gartner, W. (2010). A New Path to the Waterfall: A Narrative on a Use of Entrepreneurial Narrative. *International Small Business Journal* 28(1), 6-19.

Global Entrepreneurship Research Association (GERA) (2020). Diagnosing COVID-19 Impacts on Entrepreneurship. Exploring policy remedies for recovery. Ionescu-Somers, A., Tarnawa, and the Global Entrepreneurship. London, UK: Research Association, GERA.

Handscombe, R.D., Rodriguez-Falcon, E., y Patterson, E.A. (2008.) Embedding enterprise in science and engineering departments. *Education+ Training*, 50, 615-625.

Heinonen, J., y Poikijoki, S. (2006). An entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: mission impossible?. *Journal of Management Development*, 25(1), 80-94.

Kelley, D., Singer, S., y Herrington, M. (2016). Global Entrepreneurship Monitor 2015/2016. Global Report. London, UK: Global Entrepreneurship Research Association.

Kyrö, P. (2005). Entrepreneurial learning in a cross-cultural context challenges previous learning paradigms. In P. Kyrö, y C. Carrier (Eds.), *Then Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*. Hämeenlinna: University of Tampere.

Liñán, F. (2004): “Intention-based models of entrepreneurship education”. *Piccola Impresa / Small Business*, 3, 11-35.

Mäkimurto-Koivumaa, S., y Puhakka, V. (2013). Effectuation and causation in entrepreneurship education. *International Journal of Entrepreneurial Venturing*, 5, 84-103.

Mwasalwiba, E.S. (2010). Entrepreneurship education: A review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education y Training*, 52(1), 20.

- Neck, H.M., y Greene, P.G. (2011). Entrepreneurship education: Known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49, 55-70.
- O'Connor, A. (2013). A conceptual framework for entrepreneurship education policy: Meeting government and economic purposes. *Journal of Business Venturing*, 28, 546-563.
- Peña-Legazkue, I., Guerrero, M., González-Pernía, J.L., y Montero, J. (2019). *Global Entrepreneurship Monitor: informe GEM España*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Pina e Cunha, M., y Vieira da Cunha, J. (2007). Bricolage in organizations: concept and forms. *Current Topics in Management*, 12, 51-70.
- Prodan, I., y Drnovsek, M. (2010). Conceptualizing academic-entrepreneurial intention: An empirical test. *Technovation*, 30(5-6), 332-347.
- Rodríguez Ariza, L. (2014). *Cultura y educación en materia de emprendimiento. Entrepreneurship: las claves del emprendedor*. Madrid: Editorial Jurídica Sepín, S.L.
- Rönnkö, M., J. Peltonen, y P. Arenius. (2013). Selective or parallel? Toward measuring the domains of entrepreneurial bricolage. *Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth*, 15, 43-61.
- Sarasvathy, S.D., y Venkataraman, S. (2011). Entrepreneurship as method: open questions for an entrepreneurial future. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35, 113-163.
- Sarasvathy, S.D. (2001). Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management Review*, 26, 243-2.
- Sarasvathy, S.D. (2008). *Effectuation - Elements of Entrepreneurial Expertise*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Sarasvathy, S.D., y Dew, N. (2005). New market creation through transformation. *Journal of Evolutionary Economics*, 15(5), 533-565.
- Shah, S.K., y Tripsas, M. (2007). The accidental entrepreneur: The emergent and collective process of user entrepreneurship. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 1, 123-140.
- Shane, S.A., y Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25(1), 17-226.
- Urbano, D., y Toledano, N. (2008). Los sistemas de formación universitaria y su influencia en las actitudes empresariales de los estudiantes: Un estudio de casos múltiple. *OIKOS*, 12(25), 87-103.
- Zimmerman, J. (2008) Refining the definition of entrepreneurship. ProQuest Dissertations y Theses. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/304825438> (10.06.2016).





## CAPÍTULO 60

### ANÁLISIS DE LOS FACTORES QUE FACILITAN LA MOTIVACIÓN EN EL AULA DE CLARINETE DE LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA

VIRGINIA ROSALÍA LIS ÁLVAREZ\* Y SARA DOMÍNGUEZ-LLORIA\*\*

*\*A Coruña; \*\*Universidad de Santiago de Compostela*

#### INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, la motivación ha sido abordada por la psicología vinculándose a múltiples ámbitos de la vida por tratarse de un elemento fundamental en la explicación de determinados comportamientos humanos. En el ámbito educativo, es sólo un factor de entre los múltiples determinantes de la conducta de nuestros alumnos, tales como factores personales de tipo afectivo, cognitivo, de personalidad y sociales. No obstante, constituye un condicionante decisivo del aprendizaje y el rendimiento académico, siendo uno de los conceptos más determinantes en el contexto educativo (Ruiz-Quiles, 2015).

Para aprender, se necesita atención, y la motivación provoca ciertos cambios en el cerebro que aumentan las capacidades del ser humano, tanto para focalizar la atención y mantenerla en el tiempo como para aprender de manera significativa (Tabares, 2019). Así, será crucial conocer qué ha de ocurrir para que un estímulo motive y otro no, convertir una determinada tarea en el foco de atención para que el cerebro se encuentre predispuesto a aprender.

Con las particularidades de la educación en el XXI, cada vez se hace más evidente el desafío que sienten los profesores a la hora de captar la atención del alumnado (Melgarejo, 2018). Existe una inmensa cantidad de estímulos externos que llegan al alumnado por medio de los medios de comunicación, internet, redes sociales y actividades muy diversas. Esta sobreestimulación a la que se expone el alumnado en la actualidad pone en relieve la necesidad de una actitud proactiva en el profesorado y la aplicación de estrategias que faciliten la motivación de manera efectiva. La labor del docente en este punto, es la de captar la atención del alumnado para que las experiencias que se promueven en el aula no se desechen, sino que despierten interés para que tengan ganas de invertir su escaso tiempo en un aprendizaje específico (Valenzuela, Silva-Peña, Muñoz, y Precht, 2015).

La formación musical posee una serie de características que hacen de la motivación un factor indispensable. Podría pensarse que durante la enseñanza de algo tan vocacional como el aprendizaje de un instrumento musical sólo se debería recurrir

a estrategias que faciliten la motivación en casos excepcionales. Sin embargo, los numerosos años de formación académica ligados a la gestión autónoma del estudio individual, que acompañara al intérprete toda su vida desde edades muy tempranas, señalan a la motivación como un factor clave para el mantenimiento regular de la dedicación a la práctica musical (Lorenzo y Escandell, 2004).

Además de la gestión del tiempo, la simultaneidad de la formación musical y las enseñanzas obligatorias, hay que destacar la influencia de la relación personal profesor-alumno. Esta enseñanza individualizada suele facilitar la motivación del alumnado al permitir la adaptación del docente a las necesidades de cada alumno (Gaunt, 2010). No obstante, cuando la relación personal y afectiva no es la deseada, se puede convertir en un motivo de abandono para el alumnado.

Nos encontramos con el hecho de que un porcentaje muy bajo del alumnado que comienza sus estudios musicales consigue concluir las enseñanzas profesionales de música. El estudio de Collazos (2019) revela que en la comunidad de Aragón el 50% del alumnado que comienza las enseñanzas profesionales, no concluye sus estudios.

El abandono escolar en conservatorios preocupa a las comunidades educativas, y muy especialmente del profesorado que, de manera casi unánime, considera imprescindible aprender a motivar al alumnado para evitar que abandonen sus estudios musicales (Lorenzo y Escandell, 2004). En esta línea, Zaragoza (2013) en su tesis sobre el abandono y permanencia en estudios musicales en México, proclama a la motivación y su contrario, la desmotivación, como las principales causas de permanencia o abandono, respectivamente.

Collazos (2019), en su tesis doctoral sobre la implantación de un programa de aprendizaje basado en motivación autodeterminada en conservatorios profesionales de música (CMUS en adelante), representa un punto de partida muy interesante en el presente estudio, ya que aborda el problema de la desmotivación estudiantil, desde el punto de vista de la responsabilidad que debe asumir el profesorado. Las conclusiones muestran que la cara interna del docente (su motivación) está estrechamente relacionada con su cara más visible (el estilo docente), y que esta última es distinguida con claridad por los alumnos, definiendo su conducta (Collazos, 2019). Se podría concluir que la motivación es uno de los factores que debería ser modificado de cara a disminuir el abandono de estas enseñanzas (García-Dantas, González, y González, 2014; Lorenzo y Escandell, 2004). Por ello, se pone de manifiesto la necesidad de emplear estrategias motivadoras que favorezcan, además de garantizar un aprendizaje más significativo y duradero, revertir la realidad de las altas tasas de abandono en el contexto de los centros de enseñanza especializada de música.

Para que dichas estrategias sean confeccionadas, es imprescindible que el propio profesorado sea quien represente una parte especialmente motivada dentro de la comunidad educativa. Sólo podremos despertar la voluntad de aprender del

alumnado si el cuerpo docente está dispuesto a poner en práctica todos los recursos que tiene a su alcance y los oriente para motivar a sus discentes (Valenzuela et al., 2015).

Varios autores (Collazos, 2019; Küpers, van Dijk, McPherson, y van Geert, 2014; Hallam, 2014) han encontrado la necesidad de estudiar y definir los factores que han de ser tenidos en cuenta por los docentes para facilitar la motivación del alumnado. Una síntesis de éstos y otros conceptos fundamentales a la hora de diseñar una práctica docente basada en la autodeterminación de los estudiantes, se presenta en el modelo MUSIC realizado por Jones (2009):

"El modelo MUSIC sobre motivación académica está compuesto por los cinco elementos que un instructor debería tener en consideración cuando diseña una instrucción: (1) empoderamiento, (2) utilidad, (3) éxito, (4) interés, y (5) cuidado. El nombre del modelo MUSIC es un acrónimo basado en la segunda letra de eMpowerment y la primera letra de los demás componentes. Se ha extraído cada componente del modelo de la investigación y teoría propia de áreas tales como la educación y la psicología<sup>1</sup>". (p. 279, traducción propia).

1Texto Original: The MUSIC model of academic motivation consists of five components that an instructor should consider when designing instruction: (1) empowerment, (2) usefulness, (3) success, (4) interest, and (5) caring. The name of the model, MUSIC, is an acronym based on the second letter of "eMpowerment" and the first letter of the other four components. I derived each component of the model from research and theory in areas such as education and psychology. Although researchers have learned quite a bit about what motivates individuals, much of this research has been conducted outside of higher education classroom.

Además de estos cinco componentes, el docente deberá tener en cuenta que, como en cualquier actividad cuya finalidad esté situada en el binomio enseñanza-aprendizaje, en el aula de clarinete se ve involucrada la globalidad de la persona. Por ello, durante la interacción docente-discente es fundamental la existencia de cierto feedback y afecto mutuo (Arriaga y Madariaga, 2004).

En torno a los centros de enseñanza especializada, cabe destacar el estudio de Muñoz (2016), quien define estrategias motivadoras aplicables en las especialidades instrumentales.

Según lo expuesto, el estudio de los factores sobre los que el docente basará el diseño de sus estrategias motivadoras, se vuelve imprescindible (Hallam, 2014; Jones, 2009; Muñoz, 2016).

El objetivo de este estudio es el de analizar los factores sobre los que el profesorado basa las estrategias empleadas a fin de incrementar el nivel de motivación del alumnado en el contexto del aula de clarinete de los CMUS de Galicia.

## **MÉTODO**

Un proyecto de investigación requiere una planificación sistemática, con el fin de recabar información fiable sobre la temática particular que se pretenda conocer de forma profunda. Por ello, se ha optado por un procedimiento bimetódico basado en la combinación de instrumentos de corte cualitativo y cuantitativo (Pereira, 2011). Para la selección de los componentes de la muestra se ha tenido en cuenta únicamente el cargo que ocupaban las personas encuestadas y entrevistadas en el momento del estudio.

El cuerpo docente de la especialidad de clarinete en los CMUS de titularidad autonómica de Galicia será la población de estudio del presente trabajo. A lo largo del curso 2019/2020 ha sido constituido por un total de 25 miembros, distribuidos entre los siete CMUS de Galicia: uno en Lugo, uno en Ourense, dos en Pontevedra y tres en la provincia de Coruña. De esta población de estudio, han participado un total de 19 miembros, lo cual representa una muestra significativa de un 76%.

Con respecto a los instrumentos de corte cuantitativo, fue distribuido un cuestionario a todo el profesorado de clarinete de los conservatorios arriba mencionados con el fin de conocer los factores que facilitan la motivación en el aula de clarinete. Para la redacción de dicho cuestionario fueron diseñadas 29 preguntas cerradas: 6 preguntas de respuesta corta acerca del perfil poblacional de los docentes y 23 preguntas tipo Likert-5, referidas a los factores a tener en cuenta para facilitar la motivación del alumnado de la especialidad de clarinete.

En lo que se refiere a los instrumentos de corte cualitativo, se ha empleado el grupo de discusión y la entrevista. En el grupo de discusión se selecciono una muestra intencional de profesores de clarinete de los CMUS de titularidad autonómica de Galicia. Y las entrevistas se realizaron a miembros de orquestas sinfónicas profesionales, para complementar la información obtenida a través de los demás instrumentos. En ambos casos se elaboro un guion con un total de 20 preguntas.

Los datos fueron recogidos durante el mes de mayo de 2020. Las entrevistas y el grupo de discusión fueron realizadas y grabadas bajo consentimiento a través de una plataforma digital para videoconferencias y el cuestionario distribuido de forma electrónica. Una vez extraídos los datos, se realizaron análisis descriptivos de frecuencias y porcentajes para cada categoría de estudio a fin de describir el perfil poblacional docente y los factores que facilitan la motivación del alumnado de clarinete.

En cuanto a las variables de estudio, se definen como variables independientes aquellas relativas al perfil poblacional de la muestra y, como variable dependiente, los factores que facilitan la motivación en el aula de clarinete. Para profundizar en el estudio de esta variable, se han establecido cinco categorías de análisis: el empoderamiento del alumnado, la funcionalidad de los aprendizajes, el éxito

percibido, el interés del alumnado en la materia y la empatía entre docente y alumnado.

## **RESULTADOS**

### **Perfil Poblacional**

En la muestra de estudio existe representación de las cuatro provincias gallegas y de los siete CMUS de titularidad autonómica que existen en Galicia respondiendo a la siguiente distribución: el 42% corresponden a los docentes de la provincia de A Coruña, el 32% de Pontevedra, el 16% en Lugo y el 10% ejercen la docencia en los centros ubicados en la provincia de Ourense. En el caso de estas dos últimas provincias, se ha obtenido representación del 100% del cuerpo docente de la especialidad.

Un tercio de los docentes encuestados son mujeres mientras que dos tercios son hombres. El profesorado está ubicado en un rango de edades de entre los 30 a los 59 años, siendo la media de edad de 40,84 años. En cuanto a la experiencia docente, la media de años en el ejercicio de la docencia es de 16,11 años, siendo el tiempo mínimo en activo de 1 año y el máximo 36 años. En lo que respecta a la formación académica, el 47 % tiene una titulación superior en música, el 53% posee una titulación de máster y ninguno posee el título de doctor. En cuanto a la relación laboral existente entre los docentes y la Consellería de Educación de Galicia, el 63,2% son funcionarios de carrera mientras que el 36,8% son interinos o sustitutos.

### **Categoría 1: Empoderamiento**

El 64% de los encuestados no está de acuerdo ni en desacuerdo con dar libertad de opción al alumnado ( $x = 3,37$ ). En cuanto a insistir al alumnado en que es capaz de conseguir sus objetivos, la media es de 4,37. El 42% no están de acuerdo ni en desacuerdo con trabajar por imitación durante los primeros años de enseñanza ( $x = 3,42$ ). En cuanto a la insistencia en desarrollar la capacidad de resolución de problemas del alumnado, la media es de 4,21. El 53% están de acuerdo con que, tras las clases, sus estudiantes sienten que mejoran ( $x = 3,84$ ). En cuanto a comunicar los resultados acompañándolos de mensajes que potencien la confianza del alumno, la media es de 4,16.

Uno de los miembros del grupo de discusión (P.1) pone de manifiesto que la motivación tiene que promoverse con actitudes positivas, nunca a través de la autoridad y el miedo. Al mismo tiempo, P.3 señala que es importante desafiar al alumnado con repertorio complejo para que sienta que confiamos en sus capacidades y, así, mejorar su autoestima.

Ambos entrevistados concuerdan con que el docente tiene la potestad de revertir el estado motivacional de un alumno. El entrevistado número 1 (E.1) considera que la

predisposición del profesorado a motivar es muy desigual. A su vez, el entrevistado número 2 (E.2) destaca el papel fundamental del docente a la hora de motivar, concediéndole el poder de empoderarlos o hundirlos. Defiende, que es crucial transmitir energía, ilusión y pasión por la música convirtiendo la figura del docente en un ejemplo a seguir. Ambos consideran que el docente puede influir muy negativamente en la autoestima del alumnado, en ocasiones por desconocimiento, pero otras, intencionalmente. E.2 reclama que los profesores deberían tener más formación de corte psicológico para vertebrar al alumno como persona y fortalecer su autoestima.

### **Categoría 2: Funcionalidad de los aprendizajes**

La mayoría de los encuestados están totalmente de acuerdo con transmitir en todo momento la utilidad de un ejercicio ( $x = 4,26$ ), poner ejemplos de la utilidad de determinadas cuestiones técnicas ( $x = 4,21$ ) y promover actividades en las que apliquen lo aprendido en metas reales ( $x = 4,00$ ).

Todos los participantes en el grupo de discusión concuerdan en que la mayor parte del alumnado estudia determinadas escalas o ejercicios sin conocer los beneficios que aportan. Uno de los miembros (P.4) señala que dependerá de la edad, ya que al final de las enseñanzas profesionales el alumnado ya es más consciente de las aportaciones de cada ejercicio técnico. A su vez, otros miembros (P.3 y P.4) afirman insistir siempre en explicar el porqué de cada ejercicio técnico, y P.3, además, comenta la efectividad de asociar unos ejercicios técnicos a un determinado repertorio para que entiendan cómo aplicarlos de manera autónoma en el futuro.

En el caso de los entrevistados, ambos sostienen que es sólo hacia los últimos cursos de las enseñanzas profesionales cuando comienzan a reflexionar sobre la utilidad de los ejercicios técnicos abordados. Además, el entrevistado 1 añade que cree que no hay una conexión entre estudios y obras para que el alumnado perciba una aplicación inmediata desde los primeros cursos.

### **Categoría 3: Éxito**

En cuanto a la selección de un repertorio complejo para que el alumnado dé su máximo, la media es de 3,05. En relación con promover actividades en las que el alumnado experimente satisfacción o sean conscientes de sus avances, la media es de 3,84. Por otra parte, el 63% de los encuestados se muestran totalmente de acuerdo con insistir al alumnado en el valor de su empeño ( $x = 4,26$ ), así como en reajustar el repertorio u ofrecer apoyo extra ( $x = 4,32$ ).

Varios miembros del grupo de discusión (P.1, P.3 y P.5) señalan que la percepción de éxito de muchos alumnos está desfigurada y que algunos alumnos viven engañados debido a que sus profesores no le dan el feedback adecuado para crear una imagen de

sí mismos lo más cercana a la realidad posible. Se destaca además la importancia de no aislar al alumno, y fomentar la participación en masterclasses, conciertos y audiciones a orquestas jóvenes, a fin de ubicarse en el nivel del panorama académico y artístico. Uno de los miembros (P.5) afirma que hay profesores a los que no les interesa dar a conocer la realidad externa al CMUSy este aislamiento perjudica a las expectativas y motivación del alumnado. P.2 señala que esta desinformación no depende tanto del centro como de la labor del tutor, quien deberá explicar qué debe hacer, por qué y para qué le servirá en un futuro, evitando así que el alumnado se sienta desinformado. Por otro lado, P.4 defiende la necesidad de que el docente haga sentir al alumno responsable de sus logros y, así, ensalzar que ellos son los partícipes de su éxito.

Durante las entrevistas, el entrevistado 2 considera que es sólo hacia los últimos cursos cuando el alumnado empieza a visualizarse aplicando lo aprendido en un contexto profesional. Destaca también que la labor del profesor es transmitir al alumno sus logros para que experimenten la sensación de éxito y se esfuercen cada día más.

#### **Categoría 4: Interés**

El 42% están totalmente de acuerdo con la necesidad de comprobar regularmente el nivel de interés del alumnado ( $x = 3,95$ ). El mismo porcentaje está totalmente en desacuerdo con que los docentes no puedan hacer demasiado por despertar el interés del alumnado ( $x = 2,00$ ). En cuanto a la preocupación por conocer aspectos personales del alumnado para conectar con sus intereses, la media es de 3,84, y en relación con la aplicación de estrategias basadas en actividades lúdicas o grupales, la media es de 3,58. El 53% afirma estar totalmente de acuerdo con usar el humor para despertar el interés del alumnado, no obstante, el 21% está en desacuerdo ( $x = 4,00$ ).

Uno de los factores que uno de los miembros del grupo de discusión (P.3) tiene en cuenta para motivar al alumnado es preocuparse por sus intereses y adecuar el repertorio a sus gustos y hace constar que muchos profesores no llevan a cabo esta tarea. En el mismo sentido, P.5 y P.2, afirman que cuando un alumno no está interesado por la materia, es imposible motivarlo.

El segundo de los entrevistados afirma indagar por los intereses y aspiraciones del alumnado pero que, en cambio, en el contexto de los CMUS no es una práctica común. E.1 coincide con esta afirmación, y justifica este comportamiento con la pasividad que toman algunos docentes tras varios años de trabajo o por no tener la oportunidad de hacerlo debido a falta de tiempo.

### **Categoría 5: Empatía**

La mitad de los encuestados están totalmente de acuerdo con preocuparse por destacar el apoyo emocional y afectivo con el alumno, obteniendo una media de 4,16. El 53% está totalmente de acuerdo con desarrollar la identidad personal del alumnado ( $x = 4,16$ ), así como con transmitir que se interesa por si alcanzan o no sus objetivos ( $x = 3,84$ ). En cuanto a demostrar al alumnado que se preocupa por su bienestar a nivel personal, la media es de 4,00.

Uno de los componentes del grupo de discusión (P.4) considera que el cuerpo docente ha de involucrarse en el plano personal para atender a las necesidades del alumno en cada momento y, así, garantizar un nivel de motivación óptimo. P.2 destaca la influencia de la afinidad entre alumno y profesor a nivel personal, de manera que hay alumnos que se sienten más motivados con determinados profesores que con otros. P.3 sostiene que el factor más relevante a la hora de motivar es la confianza existente entre el alumno y el profesor, escapando de una actitud autoritaria pero siempre manteniendo una relación basada en el respeto mutuo, y de no ser así, sería preferible proceder con un cambio de profesor, con lo que concuerdan los demás docentes. A su vez, P.5 añade que, en ocasiones, está indicado bajar ligeramente el nivel de exigencia si se detecta que el alumno tiene un problema personal.

Los entrevistados presentan divergencia de opiniones a este respecto. El entrevistado 2 afirma que la confianza, tan importante en la relación profesor alumno, escasea en los CMUS, donde muchos alumnos se limitan a cumplir los requisitos que les exigen. Sostiene, además, que el lado humano es fundamental, sobre todo en aquellos alumnos con aptitudes musicales más limitadas, pero que gran parte del profesorado no tiene ni la inteligencia emocional ni la empatía para lograr esta relación. E.1, en cambio, considera que en general la relación personal entre alumno y profesor sí que es buena. Sostiene, que el profesor debe tener la madurez suficiente para empatizar con él independientemente de la relación personal que tengan. Ambos entrevistados coinciden en que preocuparse a nivel personal por el alumnado mejora tanto los resultados como su nivel motivacional.

### **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Se concluye que el profesor tiene una capacidad poderosa en cambiar el estado motivacional del alumnado (Korthagen y Evelein, 2016). Resulta reseñable la contradicción existente entre grupo de discusión y entrevistados. Los primeros consideran que el éxito o fracaso del alumnado no depende de la predisposición que el profesorado tenga de usar estrategias motivadoras, sino de agentes externos tales como las familias, la realidad de los centros, la sobresaturación de estímulos y la predisposición negativa del alumnado), mientras que los segundos conceden al docente el poder de ilusionar o hundir al alumnado.



Los docentes suelen encontrar medios para interesar al alumnado. Sin embargo, atribuyen muchas veces la desmotivación del alumnado a causas externas ajenas a su control: familia, centro de estudios, ciudad, sobreestimulación, predisposición negativa del alumnado o saturación de actividades). Por otro lado, destacan el efecto positivo de agentes externos tales como clases magistrales o participación en orquestas jóvenes.

Se concluye que es imprescindible que el docente haga sentir al alumno responsable de sus logros y transmitir mensajes que optimicen la confianza de los alumnos en sus posibilidades y los empodere (Hallam, 2014).

Por otro lado, el cuerpo docente asegura que en la mayoría de los casos el alumnado desconoce la utilidad práctica de los ejercicios que realizan.

La percepción de éxito de muchos alumnos está desfigurada debido a que sus tutores no le dan el feedback adecuado. Los docentes no refieren actividades que despierten la sensación de éxito en el alumnado. No obstante, se señalan las masterclasses, conciertos y audiciones a orquestas jóvenes como actividades generadoras de éxito.

El profesorado afirma que, si un alumno no está interesado por la materia, es imposible motivarlo, por ello, se preocupan por conocer el perfil del alumnado y acercarse a sus intereses. En este sentido, la práctica grupal y la autonomía del alumnado a la hora de seleccionar el repertorio se vuelven factores que incrementan la motivación (Renwick y McPherson, 2002).

En la línea de lo defendido por Gaunt (2004), se concluye, además, que el apoyo emocional y afectivo hacia el alumno mejoran indudablemente tanto sus resultados como su nivel motivacional.

Tras el análisis pormenorizado de cada categoría de estudio, se concluye que la separación existente entre las Enseñanzas Artísticas desarrolladas en los conservatorios y las otras titulaciones universitarias de perfil docente permite que, pese a la obligatoriedad legislativa de estar en posesión del máster de formación del profesorado para el acceso a la función docente, en la práctica, al cuerpo de profesores de música y artes escénicas no se les exige como requisito obligatorio.

En el caso particular de la música, la preparación pedagógico-didáctica del cuerpo docente de los conservatorios podría considerarse deficitaria (Vicente y Aróstegui, 2003) desde el momento en que, durante las enseñanzas profesionales e incluso en los estudios superiores, se forma exclusivamente hacia la excelencia interpretativa. Este desequilibrio a favor de la formación musical hace que la vocación hacia la docencia sea menos común que la vocación hacia la interpretación. Con ello, de forma generalizada, los conservatorios profesionales de música podrían ser lugares de trabajo de músicos frustrados (Carbajo, 2009) que podría manifestarse en una escasa preocupación sobre el estado motivacional del alumnado.

La implementación de estas conclusiones podrá derivar en propuestas de mejora tales como llevar a cabo programas formativos específicos en cuestiones referidas al desarrollo de competencias y formación didáctica en los Conservatorios Profesionales, así como la revisión del currículum de las enseñanzas superiores de música para implementar materias referidas a la docencia y dotar a los futuros egresados de herramientas para desarrollar la labor docente de forma eficaz.

## REFERENCIAS

Arriaga, C., y Madariaga, J. M. (2004). Condicionantes contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. *Revista de Psicodidáctica*, (17), 0.

Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de Educación Primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula* (Tesis doctoral). España: Universidad de Murcia.

Collazos, J.G. (2019). *Desarrollo, aplicación y evaluación de un programa de aprendizaje de la motivación autodeterminada en el entorno de conservatorios profesionales de música de Aragón* (Tesis doctoral). España: Universidad de Zaragoza.

García-Dantas, A., González, J., y González, F. (2014). Factores psicológicos relacionados con la intencionalidad de abandonar las enseñanzas profesionales de rendimiento musical. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 14(1), 39-44.

Gaunt, H. (2010). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music*, 38(2), 178-208.

Hallam, S. (2014). Developing and maintaining motivation in advanced music performance. En I. Papageorgi y G. Welch (Eds.), *Advanced Musical Performance: Investigations in Higher Education Learning* (pp. 343-348). London: Ashgate.

Jones, B.D. (2009). Motivating students to engage in learning: The MUSIC model of academic motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 272-285.

Korthagen, F.A., y Evelein, F.G. (2016). Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education*, 60, 234-244.

Küpers, E., van Dijk, M., McPherson, G., y van Geert, P. (2014). A dynamic model that links skill acquisition with self-determination in instrumental music lessons. *Musicae Scientiae*, 18(1), 17-34.

Lorenzo, S., y Escandell, M. O. (2004). El abandono de los estudios musicales en el conservatorio: la opinión de los profesores. *Eufonía Didáctica de la Música*, (31), 74-94.

Melgarejo, C.R. (2018). *Autopercepción de la motivación docente de los profesores de la Institución Educativa* (Tesis Doctoral). Perú: Universidad César Vallejo.

Muñoz, S.T. (2016). Estrategias de motivación durante el aprendizaje instrumental. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 25-33.

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare* 15(1), 15-21.

Renwick, J., y McPherson, G. (2002). Interest and choice: Student selected repertoire and its effect on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, 19(2), 173.

Ruiz-Quiles, M. (2015). *Soporte de autonomía y motivación en educación. Consecuencias a nivel contextual y global* (Tesis Doctoral). Universidad Miguel Hernández, España.

Tabares, L.E. (2019). Música mediación neurodidáctica para el desarrollo integral en educación infantil. *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información CEDOTIC*, 4(1), 115-135.

Valenzuela, J., Silva-Peña, I., Muñoz, C., y Precht, A. (2015). Características psicométricas de un inventario para explorar la Autoeficacia Motivacional Docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 859-878.

Vicente, A., y Aróstegui, J. L. (2003). Formación musical y capacitación laboral en el Grado Superior de Música, o el dilema entre lo artístico y lo profesional en los conservatorios. *Revista electrónica de LEEME*, (12).

Zaragoza, J.E. (2013). *Factores determinantes de abandono y permanencia en los estudios de bachillerato en música y arte de la facultad de música de la universidad autónoma de Tamaulipas* (México) (Tesis Doctoral). España: Universidad de Granada.



## **CAPÍTULO 61**

### **PROGRAMAS DE DIFUSIÓN DE LOS PROYECTOS CER EN LOS CENTROS ESCOLARES: ESPECIAL REFERENCIA A LA REGIÓN DE MURCIA**

CARMEN CARAVACA LLAMAS

#### **INTRODUCCIÓN**

Los animales urbanos o callejeros son un problema social y un quebradero de cabeza para las administraciones públicas porque suponen un gasto económico y un factor de riesgo sanitario en la población humana sino se llevan a cabo las adecuadas y coordinadas actuaciones preventivas. Los sistemas de control para la reducción del número de animales urbanos se han modernizado, gracias a los nuevos movimientos sociales preocupados por el medioambiente, las reivindicaciones de entidades que luchan por el bienestar animal y los progresivos avances éticos en la legislación. Algunos de estos sistemas de gestión son los denominados C.E.S (Captura, Esterilización y Suelta) o C.E.R (Captura, Esterilización y Retorno) dirigidos a los gatos ferales que habitan o transitan espacios públicos. En España, el 25 de abril de 2015 se realizó por primera vez el Foro de ámbito nacional sobre la Protección de las Colonias Felinas organizado por la Asociación Parlamentaria para la Defensa de los Animales y Agnès Dufau (2017) también reconoce el C.E.S como único método aceptable para la gestión de gatos sin propietario y la inclusión de campañas públicas de bienestar animal y tenencia responsable de gatos, así como su incorporación en los programas oficiales de educación básica.

El principal motivo del elevado número de gatos en las calles es la reproducción incontrolada de los gatos domésticos (por la irresponsabilidad de los/as dueños/as) y su abandono, que dan lugar al asentamiento de colonias de gatos silvestres o ferales. La cifra de abandono de animales es muy elevada: 300.000 al año, situando a España a la cabeza de Europa en abandonos (Fundación Affinity, 2019). Todo ello es fruto de la irresponsabilidad humana: “la tenencia irresponsable da origen a la sobrepoblación de mascotas” (Alfonso, 2014, p.10). Nuestra relación con los animales tiene un cáliz complejo, multidimensional, sanitario y social porque puede provocar problemas de zoonosis, de salubridad, sobrepoblación, maltrato, abandono, etc., y “en general la tenencia inadecuada, tienen sus raíces en las formas de relación que los humanos hemos establecido con ellos, relaciones que a su vez se inscriben en procesos históricos, políticos, económicos y culturales” (Acero, 2017, p.378). Por todo ello, la educación es el factor más importante para instruir o modificar el comportamiento o

los hábitos de los/as dueños/as de mascotas, ya que su tenencia responsable evita los abandonos: “para un plan educativo exitoso se debe conocer las deficiencias específicas en cuanto a TRM [Tenencia Responsable de Mascotas] en la comunidad para centrar el programa de educación en ellas y realizarlo de forma masiva (...) El segundo factor es el control reproductivo, el cual cumple la función de detener la multiplicación descontrolada de la población callejera” (Valencia, 2012, p.2). Además, la educación facilita el bienestar animal “porque brinda oportunidades para cuestionar valores, perspectivas y comportamientos con el fin de desarrollar una actitud positiva hacia los animales, las personas y el medio ambiente” (World Animal Net, 2017).

Es frecuente encontrar diversos programas educativos para concienciar sobre el respeto por el medioambiente y hacia los animales, es decir sobre la conocida “educación ambiental” (Oikos, 1997), pero la mayoría de dichos materiales no incluye mención a los sistemas C.E.R y/o C.E.S. Dentro de las materias a considerar en la educación ambiental, resulta conveniente incluir las adecuadas referencias a los animales que conviven con el ser humano en los medios urbanos, como son los gatos ferales y los sistemas de gestión. Además, ya sea con fines antropocéntricos o ecologistas, aparte de dar continuidad a estos programas de gestión de colonias felinas, también previene daños tanto en los ecosistemas como en los mismos animales no humanos (Horta, 2012).

El objetivo principal de esta investigación teórica y exploratoria es justificar la importancia de dar a conocer los métodos éticos de gestión de las colonias felinas en los centros educativos escolares como forma para fomentar la participación ciudadana y el respeto por los animales. Para ello, se pretende definir qué es una colonia felina y qué ventajas generales supone su mantenimiento controlado mediante los métodos C.E.R o C.E.S, en qué consisten y qué características lo definen.

## **MÉTODO**

Se trata de una investigación exploratoria y teórica con metodología cualitativa basada en la recopilación y en el análisis documental. La estructuración del procedimiento metodológico se estructuró en varias etapas: búsqueda, acceso, selección y registro de la muestra documental. Tras la definición de los objetivos de investigación se procedió a la fase de búsqueda documental de publicaciones científicas procedentes de diversas disciplinas relacionadas con las colonias felinas, difundidas desde Internet y desde materiales impresos. Las bases de datos consultadas fueron: Scopus, Redalyc, Dialnet, Scielo, Teseo y Google Scholar. Se utilizaron las siguientes palabras de búsqueda: “colonias felinas”, “proyectos/ programas CER/CES” y “educación medioambiental”, tanto en inglés como en español. Se obtuvo un total de 86 hallazgos pertenecientes a artículos de revistas científicas,

trabajos de investigación, libros, trabajos de grado y posgrado, entre otros; que fueron inventariados en una matriz bibliográfica creada en Excel a los efectos del filtrado de la muestra documental. El criterio aplicado para ello fue la exclusión de aquellas publicaciones basadas exclusivamente en investigaciones biológicas, bioquímicas, farmacológicas, terapéuticas y/o patológicas procedentes de la medicina veterinaria, por lo que el cómputo resultante de los documentos se redujo a 32. La matriz también permitió reseñar de forma organizada los textos tras su segunda revisión en base a los siguientes criterios que conformaron las categorías de análisis: definición y características de la gestión mediante método C.E.S o C.E.R, bondades potenciales de su aplicación y argumentos sobre la importancia de su difusión en el contexto escolar. Durante la lectura analítica e individual de cada documento, se extrajo información textual (frases, párrafos, resultados, etc.) relativa a las categorías de análisis, que permitió la construcción teórica de forma estructurada de los resultados de la presente investigación.

## **RESULTADOS**

A continuación se describen los resultados extraídos de la revisión documental.

### **Definiciones y características**

En primer lugar hay que distinguir entre gatos domésticos y ferales: el gato feral (“asilvestrado” o “callejero”) es un animal doméstico porque pertenece a la especie felina doméstica (*felis catus*) y por tanto, está amparado por la legislación que contempla los animales domésticos. Se diferencia del gato de compañía en su grado de sociabilidad aunque ambos se adaptan a diversos entornos y generan diferentes comportamientos (Lêger, 1989; Gandia, Gil, y Fernández, 1999). Los gatos ferales son “animales que aprovechan los recursos generados por la actividad humana para encontrar alimento y refugio, pero que no se pueden adaptar a la convivencia con las personas, a diferencia de los dóciles o de compañía.” (Dufau, 2017, p.33). Según la Organización Colegial Veterinaria (2020, p.27): “las colonias felinas son agrupaciones numerosas de gatos que se forman a partir de animales abandonados, extraviados y sus crías” pero suponen un riesgo sanitario (contraer y propagar enfermedades y parásitos) y múltiples molestias vecinales sino se llevan a cabo actuaciones preventivas. Las soluciones más frecuentes están basadas en la retirada de los animales, traslado a centros de control y sacrificios pero también existen otras más éticas que tienen por objetivo el control de la reproducción en dichas colonias como la esterilización y suelta o retorno a su lugar de captura (Slater, 2002; Veterinarios por el Bienestar Animal, 2005). Esto es lo que se conoce por los métodos C.E.R o TRN (trap, neuter, return) y C.E.S o AEL (atrapar-esterilizar-liberar) que son defendidos por razones ecológicas y económicas, ya que esterilizar es mejor y más barato que

exterminar (Robertson, 2008; World Society for the Protection of Animals, 2010). Además, el C.E.R evita la deslocalización y el estrés de los animales por el cambio de ubicación (Guerrero y De Dios, 2018) y previene el denominado “nicho vacío” o “efecto vacío” que se produce cuando vuelven a repoblar el espacio que antes estaba ocupado por otros gatos (Tabor 1983; Passanissi y Macdonald, 1990; Universities Federation for Animal Welfare 1995).

Ambos métodos (C.E.R y C.E.S) implican la actualización continua de la información para una adecuada gestión, así como otras labores humanas como la esterilización, identificación (chip) y puesta en libertad de los gatos, la delimitación territorial, limpieza de la zona, tratamiento y supervisión veterinaria, la actualización del censo y alimentación con pienso seco (Boone, 2015; Guerrero y De Dios, 2018). En la mayoría de las ocasiones, las colonias felinas son gestionadas por asociaciones u otras entidades no lucrativas que se encargan de velar por el bienestar de estos animales (Fundación Affinity, 2019).

Además, en la Región de Murcia, la Ley 6/2017 de 8 de noviembre, de protección y defensa de los animales de compañía, concretamente en su artículo 5, prohíbe el sacrificio animal, al igual que en otras Comunidades Autónomas como Madrid (Ley 4/2016, de 22 de julio, de Protección de los Animales de Compañía de la Comunidad de Madrid), Galicia (Ley 4/2017 del 3 de octubre, de protección y bienestar de los animales de compañía en Galicia) y Cataluña (Ley 22/2015, de 29 de julio, de modificación del texto refundido de la Ley de protección de los animales; Ley 28/2010, de 3 de agosto, de modificación del artículo 6 del texto refundido de la Ley de protección de los animales, aprobado por el Decreto legislativo 2/2008 y Decreto Legislativo 2/2008, de 15 de abril, por el que se aprueba el Texto refundido de la Ley de protección de los animales). Además, el método C.E.R viene amparado por muchas legislaciones autonómicas en materia de protección animal. Por ejemplo: la Ley 6/2017 de protección y defensa de los animales de compañía en la Región de Murcia contempla la protección de las colonias felinas en su artículo 25, ya que aunque no utilice el término C.E.R, se distingue su recomendación en función de las tareas que se describen: “estos animales, tras su captura y control sanitarios serán identificados, esterilizados y devueltos a la colonia”.

Por consiguiente, los únicos procedimientos efectivos y éticamente válidos para el control demográfico de las colonias felinas sean los métodos C.E.R y C.E.S recomendados por numerosas organizaciones y trabajos de investigación: GEMFE-AVEPA (2020), AVATMA (2016), etc.

### **Bondades de su aplicación**

Se disponen de ejemplos exitosos de programas CER implantados en diferentes países (Holanda, Francia, Alemania, Bélgica, Reino Unido, Italia, etc.) y en diversas



zonas españolas (Madrid, Comunidad Valenciana, País Vasco, Barcelona, etc.). Numerosas investigaciones y experiencias han demostrado que la adecuada gestión de las colonias felinas supone la reducción de las molestias en la comunidad vecinal (desaparecen ruidos, peleas y olores por marcaje al estar esterilizados), su adecuada atención veterinaria (sobre todo la desparasitación y vacunación básica) previene la aparición de enfermedades (específicas o sospechosas de zoonosis) y la proliferación de plagas (pulgas y garrapatas) y lo más importante, su esterilización estabilizará el número de los individuos en las colonias y se irán reduciendo progresivamente (Downes, Canty y Moreet, 2009; OIE, 2010; GEMFE-AVEPA, 2020). La esterilización conlleva beneficios para la salud de los animales porque previene enfermedades (Azevedo, Tiosso y Toniollo, 2013; Navarro, 2020). Además, el control de las colonias es un factor importante en cuanto a la sostenibilidad del medio y la protección de otras especies (World Animal Net, 2017).

Dentro de las estrategias de control de la población felina, están los métodos de contracepción. La esterilización quirúrgica es el método más difundido y con mayor impacto en los programas de salud pública pero a la vez, también se le asocia mucha desinformación y estigmatización que inciden en que socialmente mucha gente no esterilice a sus mascotas (WAN, 2017). También se puede aplicar una esterilización sin cirugía que, aunque es más accesible, requiere de un monitoreo más exhaustivo porque es un método temporal (Cathey y Memon, 2010).

En definitiva, la presencia de los gatos en espacio públicos sin su adecuado control incide en “aspectos como el bienestar de los animales, la salubridad del medio, el posible riesgo zoonótico, el impacto medioambiental o los incipientes derechos de dichos animales frecuentemente se contraponen y determinan situaciones complejas” (Vetpa, 2012). Se hace evidente la “necesidad de impactar en el entorno y en la manera en que el humano interviene para garantizar un control eficaz” (Cathey y Memon, 2010). Por ello, es trascendental la información y colaboración de la sociedad en general; sobre todo para fomentar la participación ciudadana, ya que para el funcionamiento de la mayoría de estos proyectos es imprescindible la voluntad de las personas. La sensibilización y concienciación también van destinadas a prevenir el abandono y el maltrato, así como fomentar la tenencia responsable de mascotas, garantizando su bienestar y optando por la esterilización de las mismas.

### **Argumentos justificativos para su difusión en el contexto educativo**

Debemos aprender a convivir con los animales para garantizar el bienestar mutuo porque gran parte del problema del abandono y del maltrato animal se genera en la desinformación (Weng, Kass, Chomel, y Hart 2006). Los proyectos C.E.R y C.E.S también deben incorporar actuaciones de sensibilización y concienciación para la comunidad vecinal con ánimo de prevenir conductas violentas hacia los gatos, sus

cuidadores/as y sus instalaciones, así como otras molestias y acciones que puedan generar estrés y perturbar su bienestar. En vista a lo anteriormente contemplado, parece evidente que prevenir estos inconvenientes explicando las ventajas que conllevan los sistemas éticos de gestión, puede ayudar a proporcionar su funcionamiento efectivo, incentivando además, el interés en la colaboración social. Por consiguiente, es fundamental dirigir este tipo de programas educativos hacia los/as menores, ya que los “jóvenes no son los ciudadanos del futuro, son ya ciudadanos capaces de provocar cambios en su entorno” (Batlle, 2011, p.6).

### **Argumentos normativos: objeto de protección jurídica**

Los gatos ferales son animales domésticos y por tanto, están amparados por las leyes de protección animal, la jurisprudencia que los reconoce y ampara, así como el código penal. En concreto, la Ley Orgánica 15/2003 de 25 de noviembre, que introdujo la actual redacción de los artículos 337, 631.2 y 632.2 del Código Penal en materia de protección animal. Por otra parte, dentro de los derechos internacionales de los animales se incluyen el respeto, la atención, los cuidados, la protección y a vivir libre en su propio ambiente natural, según la Declaración Universal de los Derechos de Animal de 1977 por la Liga Internacional de los Derechos del Animal y las Ligas Nacionales afiliadas y aprobada en 1978 por la Organización de Naciones Unidas (ONU) y por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). A su vez, en el artículo 14 del Instrumento de ratificación del Convenio Europeo sobre protección de animales de compañía de 1987 ratificado por España, se insta a la creación de programas de información y educación para generar conductas sociales responsables hacia los animales.

En el caso de la Región de Murcia, la necesidad de educar y crear campañas de difusión se incluye en el artículo 30 de la Ley 6/2017 de Protección y Defensa de los Animales de Compañía, que se especifica el deber de su divulgación por parte de la Administración regional, mediante la adopción de las medidas necesarias que “fomenten el respeto, la protección y defensa de los animales de compañía en la sociedad”. Para ello, se insta al desarrollo de “campañas informativas y de sensibilización social destinadas a promover, sobre todo en los sectores infantil y juvenil, en los centros educativos de infantil, primaria y secundaria, actitudes de respeto, cuidado y tenencia responsable de los animales domésticos”. Sin embargo, tras la revisión pormenorizada de la programación de las concejalías de Sanidad y de Medioambiente de los diferentes municipios de la Región de Murcia, sólo se están desarrollando programas C.E.R o C.E.S en: Alhama de Murcia, Cartagena, San Javier, Los Alcázares, Lorca y Yecla. La mayoría de estas iniciativas se inician por la dedicación de entidades privadas preocupadas por el bienestar de los gatos.

### **Argumentos socio-económicos: crear conciencia y abaratar costes**

Más allá del contexto legislativo y las recomendaciones institucionales, la importancia de enseñar el respeto por los animales y el medioambiente viene relacionada con la necesidad de establecer un sentido de empatía como cualidad vital para el desarrollo personal (Bennetts, 2019). Para Steiner (1924; 1980; 2000), la empatía es un aspecto vital de la educación y los/as docentes deben promover: “una base moral sólida sobre la cual los/as niños/as puedan construir sus vidas” y según Humane Society International (2010, p.1): “la compasión hacia los animales es una condición humana natural indistintamente de la cultura, la situación económica o el sistema político”.

Sin embargo, la falta de conciencia, de educación y de ética son los principales motivos que conducen a los/as propietarios/as a abandonar a sus mascotas (Cendón y Holm, 2012, p.7). Por ello, la incorporación de la temática del respeto, ética y bienestar animal en los planes de estudios es una de las recomendaciones educativas de Steiner (1980; 2000). Supone enseñar la importancia de cuidar y respetar a los animales, incorporando valores fundamentales y conocimientos para el crecimiento de los/as menores (Humane Society International, 2010).

Si los/as niños/as experimentan el abandono de los animales por parte de sus progenitores, es más probable que también lo hagan cuando sean mayores (Friz, 2003, p.26). Sin embargo, no todos los animales que vagan por las calles han sido abandonados, ya que muchos se han perdido y sus dueños/as no saben dónde ni cómo recurrir para recuperarlos (FEDAN, 1990). Por ello, saber qué es una protectora, a dónde recurrir cuando se extravía una mascota, la importancia de su esterilización y su identificación con microchip, así conocer el conjunto de las condiciones, obligaciones y compromisos que los/as dueños/as de una mascota asume tras su adquisición, son factores sumamente importantes que aseguran su bienestar y su continuidad en el hogar (Franco, 2017; Cendón y Holm, 2012).

Existen diferentes iniciativas socioeducativas para enseñar a los/as menores, y a la sociedad en general, la tenencia responsable de las mascotas: cuentos, spots animados, videos, campañas publicitarias, etc. (Franco, 2017; Piedrasanta, 2015). Incluso, se disponen de razones basadas en las ventajas del aprendizaje-servicio con varios proyectos y experiencias en España (Martínez-Madrid, García-Fernández, Pérez-Díaz y Miró, 2019). Además, la World Animal Protection (en adelante WAP) proporciona materiales didácticos en línea para profesores/as que desean implementar estudios de bienestar animal en su enseñanza al igual que la Real Sociedad para la Prevención de la Crueldad contra los Animales (RSPCA) u otras organizaciones equivalentes en todo el mundo (World Animal Net, 2017; WAP, s.f). Para avanzar un paso más, se deben incluir planes para informar sobre los métodos de gestión ética de las colonias felinas.

En definitiva, un importante argumento refiere a la necesidad de formar a ciudadanos/as con valores y empatía en el trato hacia los animales. La prevención del abandono y el fomento de la esterilización de las mascotas son puntos fuertes para ahorrar grandes cantidades de dinero a las administraciones públicas. La eficacia de estos sistemas no sólo depende de la voluntad política sino de la aceptación y colaboración de los/as ciudadanos/as. Para ello, se debe informar adecuadamente sobre su funcionamiento, propiciado nuevas actitudes y explicando las ventajas que ofrecen y la responsabilidad individual y social en cuanto a la problemática de los animales (Acuña, 2019).

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

La revisión permite concluir que la educación es un factor de influencia en el desarrollo de actitudes y formación de valores sobre la tenencia de mascotas y el respeto por los animales en los/as niños/as. Las malas praxis de los/as propietarios de mascotas conllevan un mal ejemplo para los/as jóvenes y un elevado gasto económico por parte de las administraciones públicas para aliviar dicha problemática sociosanitaria. Ya que las colonias felinas no se pueden eliminar por el denominado efecto vacío, se debe aprender a convivir con ellas y a gestionarlas de la mejor y ética manera posible, siendo los métodos C.E.R y C.E.S los más idóneos y económicos en la actualidad. Sin embargo, uno de los pasos imprescindibles para garantizar la continuidad de dichos proyectos consiste en informar a la comunidad vecinal de la metodología y de las ventajas que aporta, incluyendo al colectivo joven por medio de planes educativos cívicos o medioambientales donde se incorporen las actividades pertinentes para sensibilizar y concienciar acerca de las colonias felinas y el bienestar animal. La sensibilización de los jóvenes incide en su responsabilidad como ciudadanos y como portavoces de este aprendizaje social.

Por último, también hay que tener en cuenta que para el desarrollo de estas iniciativas educativas se debe de disponer de una sistematización de materiales, protocolos y buenas prácticas, debidamente coordinadas y supervisadas para garantizar el compromiso social, por lo que no sólo cuenta la voluntad de las entidades privadas sino el compromiso político para efectuar tales acciones.

En cuanto a la situación de la Región de Murcia, pese al respaldo legislativo, las obligaciones municipales en cuanto a la gestión de las colonias felinas aún no han tomado forma, a excepción de algunos ayuntamientos que están empezando a optar por los sistemas C.E.R y C.E.S con ayuda de entidades privadas, por lo que las iniciativas educativas suponen otro de los pasos en su asentamiento metodológico.

## REFERENCIAS

- Acero, M. (2017). *La Relación Humano-Animal de Compañía como un fenómeno sociocultural. Perspectivas para la salud pública*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Acuña, B.A. (2019). *Sistematización de la experiencia de la creación de la estrategia de convocatoria de Centros educativos, Colonias y otras empresas socialmente responsables en la ejecución del Proyecto de Aplicación Profesional*, "Güeyitas V edición". Bachelor's thesis, Universidad Casa Grande, Facultad de Ecología Humana. Guayaquil-Ecuador
- Alfonso, A. (2014). *Investigación Social y Plan de Comunicación para la adopción de perros. Tesis Fin de Master*. Universidad de Valladolid. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación Autoridad UVA.
- AVATMA (2016). Informe veterinario sobre las colonias felinas y su control por el método de Captura, Esterilización y Suelta (CES). Disponible en: <https://avatma.org/2016/10/15/informe-veterinario-sobre-las-colonias-felinas-y-su-control-por-el-metodo-de-captura-esterilizacion-y-suelta-ces/>.
- Azevedo, F., Tiosso, C.F., y Toniollo, G. (2013). Gonadectomíapré-puberal em cães e gatos. *Ciência Rural*, 43(6), 1082-1091.
- Battle, R. (2011). Voluntariado y aprendizaje-servicio. *Revista do Seminário Galego de Educación para la Paz*, 1, 3-6.
- Bennetts, C. (2019). La implementación del estudio sobre bienestar animal en el currículo de la enseñanza secundaria. *RoSE - Research on Steiner Education*, 10(2), 54-62.
- Boone, J.D. (2015). Better trap-neuter-return for free-roaming cats: Using models and monitoring to improve population management. *Journal of Feline Medicine and Surgery*, 17(9), 800-807.
- Cathey, M., y Memon, M.A. (2010). Nonsurgical methods of contraception in dogs and cats: Where are we now? *Veterinary Medicine*, 105(1), 12-17.
- Cendón Panadés, M., y Holm, A. (2012). *Abandono de Animales de Compañía*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Downes, M., Canty, M.J., y More, S-J. (2009). Demography of the pet dog and cat population on the island of Ireland and human factors influencing pet ownership. *Prev Vet Med*. 92, 140-149.
- Dufau, A. (2017). *Estatuto jurídico del gato callejero en España, Francia y Reino Unido*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- FEDAN (1990). Animales abandonados y funciones de una Protectora: La FEDAN habla claro. *ADDA*, 2(4), 35-38.
- Franco, I.A. (2017). *Concienciación acerca del abandono y maltrato de animales domésticos que no sean perros a través de un spot animado 3D* (Tesis de pregrado). Universidad de las Américas, Quito.
- Friz, D. (2003). *Too many dogs ad cats....??* Caserta: Mondo Animale Onlus.
- Fundación Affinity (2019). Estudio "El nunca lo haría" de la Fundación Affinity sobre el abandono, la pérdida y la adopción de animales de compañía en España 2018. Disponible en: [www.fundacion-affinity.org/estudios-abandono-y-adopcion](http://www.fundacion-affinity.org/estudios-abandono-y-adopcion).

Gandia Rosell, G., Gil Bayona, C., y Fernández Vilchez, H.M. (1999). La problemática de los gatos cimarrones. *Animalia: revista profesional de los animales de compañía*, (119), 44-51.

GEMFE-AVEPA (2020). Guía GEMFE-AVEPA de manejo de colonias felinas urbanas 2020. Disponible en: <https://www.avepa.org/index.php/63-grupos/174-gemfe-Gu%C3%ADas%20y%20Posicionamiento>.

Guerrero, J.V., y De Dios, S.S. (2018). Gestión de colonias felinas urbanas proyectos CER. Disponible en: <https://www.fdcats.com/>.

Horta, O. (2012). Tomándonos en serio la consideración moral de los animales: más allá del especismo y el ecologismo. En Rodríguez Carreño, Jimena (Ed.), *Animales no humanos entre animales humanos* (pp. 191-226). Madrid: Plaza y Valdés.

Humane Society International (2010). Noticias y medios. Disponible en: <https://www.hsi.org/news-media/acerca/?lang=es>.

Léger, S. (1989). Régime alimentaire hivernal du Chat haret, *Felis catus*: Réflexions à partir d'un exemple en Lorraine. *B.M.O.N.C.*, 136, 21-24.

Martínez, B., García, P., Pérez, C., y Miró, G. (2019): Aprendizaje-Servicio en la gestión de colonias felinas de la Universidad Complutense de Madrid mediante el método de captura, esterilización y retorno. *Revista Docencia Universitaria. Número especial del V Congreso VetDoc de Docencia Veterinaria*, 3. Madrid.

Navarro, D. (2020). *Mejora de la gestión, integración y calidad de vida de los gatos callejeros presentes en espacios urbanos. Master Universitario de estudios avanzados en diseño*. Universidad de Barcelona.

OIE (2010). Information database (WAHID)-Versión:1.4. Recuperado de: <http://www.oie.int/wahis/public.php>.

Oikos, C. (1997). *Educación ambiental, material didáctico*. Quito: Peamco.

Organización Colegial Veterinaria (2020). Recomendaciones de la organización colegial veterinaria. Gestión municipal de control sanitario de los animales de compañía. Disponible en: <https://n9.cl/kl7v>.

Organización de las Naciones Unidas, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1978). Declaración Universal de los Derechos de los Animales. Londres: Organización de las Naciones Unidas.

Passanissi, W.C., y Macdonald, D.W. (1990). *The fate of controlled feral cats colonies*. South Mims, Herefordshire, U.K: Universities Federation for Animal Welfare.

Piedrasanta, A.A. (2015). *Producción de video para enseñar a propietarios de mascotas acerca de la esterilización y tenencia responsable de perros y gatos*. Proyecto Mckee. Guatemala.

Robertson, S.A. (2008). A review of feral cat control. *Journal of Feline Medicine and Surgery*, 10(4):366-375. doi:10.1016/j.jfms.2007.08.003

Slater, M.R. (2002). *Community approaches to feral cats: problems, alternatives y recommendations*. Washington, D.C.: The Humane Society Press.

Steiner, R. (1924). Youth and the etheric heart. Steiner Books, Trabajo número 217a. Kindle Edition. *Conferencia en Koberwitz* (Polonia), el 17 de junio 1924

- Steiner, R. (1980). The supersensible being of man and the evolution of mankind. Anthroposophical review. Disponible en: <https://wn.rsarchive.org/Lectures/19190711p01.html>.
- Steiner, R. (2000). Practical advice to teachers (pp. 108-183). (Johanna Collis, Traducción). *Trabajo número 294*. Great Barrington, MA: Anthroposophic.
- Tabor, R. (1983). *The wildlife of the domestic cat*. London: Arrow Books Limited.
- UNESCO (2009). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es>.
- Universities Federation for Animal Welfare. (1995). *The welfare of cats*. Ed: Irene Rotchlitiz.
- Valencia, C.A. (2012). Técnicas de control de poblaciones caninas callejeras usadas a nivel mundial (Universidad Austral de Chile). Disponible en: <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2012/fvv152t/doc/fvv152t.pdf>.
- Veterinarios para el Bienestar Animal (2005). Colonias urbanas de felinos. *Centro Veterinario*, (8), 54-55.
- Vetpa, J.M.J. (2012). Dinámicas de una colonia felina. *Información Veterinaria*, 5, 26-29.
- Weng, H.Y., Kass, P.H., Chomel, B.B., y Hart, L.A. (2006). Educational intervention on dog sterilization and retention in Taiwan. *Prev Vet Med*, 76, 196-210.
- World Animal Net (WAN) (2017). The need for humane education. Disponible en: <http://worldanimal.net/our-programs/humane-education/the-need-for-humane-education?fbclid=IwAR1axytuZEiswapAfyVIBItjpNVPfbQqwAMAf3WGOSQLfwxXKX96p-Sr8IO>.
- World Animal Protection: Global Animal Network (WAP) (s.f). Animal welfare education. Recuperado de: <https://www.globalanimalnetwork.org/topics/animal-welfare-education>.
- World Society for the Protection of Animals. (2010). *Animales de Compañía*. En An Overview of the Stray Animal Issue.WSPA.





## CAPÍTULO 62

### INCLUSIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y LOS AGENTES SOCIALES EN LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN DE PLANES DOCENTES UNIVERSITARIOS SOBRE EDUCACIÓN SEXUAL

DIEGO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ Y SORAYA CALVO GONZÁLEZ  
*Universidad de Oviedo*

#### INTRODUCCIÓN

La educación sexual es un derecho y una disciplina que debe abordarse obligatoria y explícitamente en el currículum educativo de forma sistemática, rigurosa y científica y dentro del horario lectivo, pues la escuela en general y la universidad en particular son espacios idóneos para enseñar educación sexual como otro aspecto más de la formación integral del alumnado (De la Cruz, 2010; Vargas, 2010; Malón, 2012; Bejarano y García, 2016; Lameiras, Carrera, y Rodríguez, 2016).

La UNESCO (2018) evidencia algunos avances conseguidos en lo que respecta a la implementación de la educación sexual en los últimos años, pues numerosos países europeos han desarrollado medidas que han integrado dicha materia en los currículos escolares y en la formación del profesorado. Sin embargo, todavía queda mucho camino por recorrer para que la educación sexual sea accesible para todas y todos. Algunas investigaciones como las de Soares y Toledo (2012) y Bejarano y Mateos (2016) apuntan a que se han realizado escasos progresos normativos en materia de educación sexual que no responden a las nuevas realidades donde la diversidad de los sexos y las sexualidades es cada vez más evidente.

A pesar del creciente interés social y educativo en las últimas décadas y de la existencia de convenciones, investigaciones, publicaciones y leyes nacionales e internacionales que proponen y permiten ofertar educación sexual como materia curricular, el contexto educativo español no garantiza la inclusión de esta disciplina dentro del currículum educativo, cayendo en una clara incongruencia legislativa (Lameiras et al., 2016), lo que significa que las demandas y avances sociales no van acompañados de cambios legales (Bejarano y Jiménez, 2016), y dejándola en manos de la voluntariedad del profesorado (Pellejero y Torres, 2011; Venegas, 2011; Martínez, Baz, Molina, Ortega, González, Fuertes y Martín, 2011; Martínez, Vicario, González e Ilabaca, 2014). Además, existen profesionales, instituciones y organismos que se dedican profesionalmente al abordaje de esta materia y que se encuentran con dificultades y obstáculos para su enseñanza (Hurtado et al., 2012; Soler, 2015).

Asimismo, Lameiras, Carrera, y Rodríguez (2012) confirman la “coexistencia de un modelo moral-conservador y de riesgos que configura el marco actual en el que se desarrollan experiencias de educación sexual” (p. 6). El marco de abordaje de esta materia se caracteriza por su actitud permisiva, tan inadecuada e inapropiada como la actitud prohibitiva anterior; por su biologicismo (Morgade, 2017) y sanitización, pues ha sido absorbida por la educación para la salud, por la prevención de riesgos y enfermedades, por las prácticas asistenciales, por la urgencia (Amezúa, 2008; López et al., 2015), para la reproducción (Bejarano y García, 2016), por el establecimiento de normas conductuales, entendiendo que la sexualidad es una enfermedad que hay que curar en vez de una dimensión que ha de ser educada, cultivada y resuelta; y por su enfoque hacia la reproducción social, pues se instrumentaliza a través de diferentes filtros o mecanismos de poder que seleccionan los recursos, la metodología, los conocimientos y las verdades que coinciden con los intereses de los grupos sociales y las clases dominantes, excluyendo las demás realidades (Lameiras et al., 2012). También es común realizar intervenciones sobre educación sexual basadas en un modelo genital, donde se emplea el calificativo “sexual” para referirse a cualquier circunstancia relacionada con los genitales, reduciendo la amplia y compleja dimensión sexual humana a los órganos reproductivos (López, Rubio, y Sanmartín, 2015).

En la etapa de Educación Primaria se confirma el escaso valor que el sistema educativo español le da a la educación sexual pues, como describen Bejarano y García (2016):

Se trabaja curricularmente este tipo de educación de manera muy leve. No todas las categorías están presentes en cada una de las asignaturas analizadas, tampoco se han encontrado contenidos teórico-prácticos afines al significado de cada término. La mayor parte de los contenidos extraídos están ubicados en la dimensión afectiva (p. 782).

En la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, hoy en día sólo se prevé que se aborden algunos contenidos relativos al Bloque de Promoción de la Salud, los cuales están recogidos dentro de la asignatura de Biología. Estos contenidos que podrían enseñarse de forma explícita son “las técnicas de reproducción asistida, métodos anticonceptivos, infecciones de transmisión sexual, la respuesta sexual humana y salud e higiene sexual” (Lameiras et al., 2012: 199). De nuevo se observa la perspectiva biologicista, generacionista, sanitizada, preventiva y transversal de la sexualidad.

Cuando centramos la mirada en los libros que recogen algunos contenidos relativos a la educación sexual en el sistema educativo español, la totalidad de los libros analizados por Gómara y De Irala (2006) contienen deficiencias de rigor científico y ausencias de promoción de actitudes, valores y habilidades sociales

positivas hacia la sexualidad, hecho que subraya la insuficiencia y la perjudicialidad de los textos escolares para una adecuada y óptima educación de las sexualidades. Añaden que los manuales escolares existentes en el mercado son recursos y materiales deficientes e inadecuados para abordar esta materia (Gómara y De Irala, 2006; Pellejero y Torres, 2011).

El marco legal que regula la educación de las sexualidades en España se ubica en 1990. La incorporación de estos estudios mediante la transversalidad, tal y como establecía la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), no garantizó su inclusión en la educación formal (Barragán, 1995). La transversalidad viene a decir que se aborda un “tema que atraviesa las otras materias” (Amezúa, 2001, p. 214), dando lugar a la gran paradoja de pasar de estar en todas partes a terminar por no estar en ninguna. De esta forma, la transversalidad ha sido instrumentalizada y usada como una alternativa de paso, como “un decir que se hace algo para terminar por no hacer nada” (Amezúa, 2001, p. 215). Este hecho está evidenciado por investigaciones como la de Martínez, Carcedo, Fuertes, Molina, Fuertes y Orgaz, (2012), en la que de un total de 3760 docentes encuestados en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria, la mitad no abordaron la educación sexual en su horario lectivo.

Aunque no se llegó a implantar, la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE) del año 2002 no especificaba de forma explícita ninguna referencia a esta materia. La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 reconocía por vez primera la diversidad sexual, manteniendo en la transversalidad la educación sexual. La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada en 2013, eliminó del currículum la transversalidad de estos estudios en los niveles de Infantil y Primaria, parcelando sus contenidos a pizcas informativas recogidas en la materia de Biología, en la etapa de secundaria (Bejarano y García, 2016; Bejarano y Jiménez, 2016; Lameiras et al., 2016). Otra norma que incluye dentro del sistema educativo la formación en salud sexual y reproductiva es la Ley Orgánica de Salud Sexual y Reproductiva y de la Interrupción voluntaria del Embarazo de 2010 (Garzón, 2016).

Por lo tanto, queda demostrado que, a pesar de la existencia de leyes que obligan a ofertar obligatoriamente educación sexual o convenciones a las que el Estado se ha adherido por propia voluntad, la propuesta legal española no garantiza la inclusión de la educación de los sexos dentro del currículum educativo, siendo esta limitada e insuficiente y dejándola en manos de la voluntariedad del profesorado (López, 2005; De la Cruz, 2009; IPPF, 2010; Martínez et al., 2011). La educación sexual todavía se encuentra en proceso de ser trabajada en el sistema educativo español de forma científica, rigurosa, sistemática, accesible y desde un modelo biográfico-profesional comprensivo (el cual incluye una perspectiva de género), afirman Lameiras et al. (2016).

Esta investigación tiene como objetivo general analizar qué se entiende por “educación sexual” desde una “perspectiva de género”, realizar un diagnóstico para conocer cuál es el contexto actual en el que se encuentra la educación sexual en las titulaciones oficiales de Formación del Profesorado y Educación de las universidades públicas españolas, y comprobar su pertinencia, necesidad y posibilidad de inclusión como disciplina de carácter obligatorio en los currícula de los planes docentes; con el fin de derivar propuestas para la mejora de este ámbito. En concreto, este estudio se centrará en dos objetivos específicos:

1. Impulsar la participación activa del alumnado y demás agentes sociales en los procesos de innovación de planes docentes universitarios y en la generación de un cambio en el área de estudio, la educación sexual, desde la comunidad educativa en la Universidad de Oviedo.

2. Diseñar y desarrollar propuestas de formación e innovación educativa para la mejora de la capacitación inicial y continua del profesorado de las universidades en España en materia de educación sexual.

## **MÉTODO**

Para el desarrollo de esta investigación se ha considerado utilizar una aproximación metodológica cualitativa, ya que permite profundizar en la comprensión de los fenómenos y los significados de las acciones y los procesos, así como de la vida social, los cambios y demás construcciones simbólicas (Bisquerra, 2004).

Para alcanzar los objetivos planteados en este estudio se está realizando una revisión y recopilación sistemáticas de la literatura científica y documental sobre la temática investigada (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), actividad transversal en todas las etapas de la tesis, analizando registros, diarios, papeles internos, archivos y datos estadísticos institucionales, planes de estudio, guías docentes, revistas, descripciones de programas, publicaciones académicas, legislación, bases de datos y otros documentos directamente relacionados con la educación sexual, la perspectiva de género, los planes de estudio de las titulaciones de Formación del Profesorado y Educación de las universidades públicas españolas, procesos de innovación educativa, cuestiones metodológicas y demás aspectos relevantes para la investigación.

Se está desarrollando un proceso de innovación (investigación-acción) participativa (Hernández et al., 2014), que consiste en comprender y resolver problemáticas específicas identificadas en conjunto por la comunidad y el equipo investigador vinculadas a un contexto a través de la acción, la participación y el cambio orientado hacia la mejora (Savin y Major, 2013), realizando tal intervención de manera colaborativa y democrática entre el equipo investigador y demás participantes y miembros de la comunidad involucrada, quienes son considerados

como expertos, por lo que sus aportaciones resultan esenciales para el planteamiento y las soluciones (Hernández et al., 2014). Esta fase, que recoge la presente iniciativa innovadora, conlleva un conjunto de intervenciones, ideas, materiales, decisiones, prácticas y procesos que, de forma intencionada y sistematizada, transformen actitudes, aptitudes, actividades, culturas, contenidos y enfoques pedagógicos, de tal forma que la innovación sea asimilada cognitivamente y conductualmente y llegue a integrarse en la estabilidad de la institución y la comunidad (Zaltman, Duncan, y Holbek, 1973; Carbonell, 2012).

Durante el curso 2019/2020, se ha conformado un grupo de trabajo compuesto por el equipo investigador, alumnado y profesorado de las titulaciones de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, personal de los Equipos y Departamentos de Orientación de los centros educativos asturianos, investigadores y expertos en educación sexual, personal técnico perteneciente a la Consejería de Educación y Cultura, así como a la Consejería de Salud del Principado de Asturias, personal técnico del Instituto Asturiano de la Mujer, mediadores del grupo de Salud del Consejo de la Juventud de Asturias y personas vinculadas al tejido asociativo asturiano especializado en educación sexual. El objetivo es impulsar la participación activa de la comunidad educativa y demás agentes sociales e institucionales en los procesos de innovación de planes docentes universitarios y desarrollar propuestas de innovación educativa para la mejora de la capacitación inicial y continua del profesorado de las universidades en España.

Las y los profesionales que conforman este equipo de trabajo son:

Adelina Lena Ordóñez: profesora de Filosofía, IES La Laboral (Gijón).

Amalia González Suárez: doctora en Filosofía, IES Padre Feijoo (Gijón).

Ana Gloria Blanco Orviz: profesora, coautora de la guía *Ni ogros ni princesas*, IES Feijoo (Gijón).

Andrea Tuero Álvarez: pedagoga y sexóloga, Conseyu de la Mocedá del Principáu d'Asturies y servicio SoiSex Gijón.

Carlos Corrales González: técnico proyectos sociales y de salud, Conseyu de la Mocedá del Principáu d'Asturies.

Enrique Oltra: profesor en la Facultad de Enfermería de Gijón y profesor de la asignatura "Sexualidad Humana".

Iván González Beltrán: historiador y doctor en Género y Diversidad.

Jose García-Vázquez: enfermero, Servicio de Promoción de la Salud, Consejería de Salud de Asturias.

José Luis San Fabián Maroto: pedagogo, sociólogo, catedrático de universidad e investigador principal del grupo de investigación AIES de la Universidad de Oviedo (y codirector de la Tesis).

M<sup>a</sup> Cristina Álvarez Iglesias: profesora técnica de FP, IES Número 1 (Gijón).

M<sup>a</sup> José Álvarez Martín: socióloga del Observatorio de Igualdad, Instituto Asturiano de la Mujer.

M<sup>a</sup> José Villaverde Aguilera: doctora en Pedagogía, profesora en el Máster de Formación del Profesorado y orientadora en el IES Montevil (Gijón).

M<sup>a</sup> Paloma Alonso García: técnica en Administración Educativa, Consejería de Educación y Cultura.

María Rodríguez Suárez: doctora en Género y Diversidad, educadora sexual y mediadora del Grupo de Salud del Conseyu de la Mocedá del Principáu d'Asturies

Sara Díez González: enfermera en el Servicio de Promoción de la Salud y en la Consejería de Salud de Asturias.

Soraya Calvo González: pedagoga, sexóloga y doctora en Educación (y codirectora de la Tesis).

Tania García: pedagoga y sexóloga, coordinadora del servicio SoiSex (Gijón).

De esta forma, se garantiza la construcción de redes colaborativas con las administraciones locales y autonómicas, así como con el tejido asociativo asturiano (formal e informal) y la vinculación de este proyecto de innovación participativa a los recursos y servicios juveniles, educativos, sanitarios y sociales de información, formación, educación y atención sexual disponibles en Asturias.

La actividad del grupo consiste en observar el estado de la cuestión mediante la recogida de datos, analizar e interpretar la información recogida y construir y plantear propuestas de mejora mediante la cooperación mutua, la democratización del poder, la toma de decisiones democrática y el empoderamiento de los miembros de la comunidad. Para ello, se están observando, analizando e interpretando los planes de estudio y guías docentes de las titulaciones de Formación del Profesorado y Educación en la Universidad de Oviedo, teniendo en cuenta aquellas titulaciones que incluyen explícitamente contenidos que aborden la educación sexual como disciplina en la formación del profesorado en las universidades públicas españolas. Se ha comenzado ya con el diseño de cuatro guías docentes para los Grados de Pedagogía, Magisterio Infantil, Magisterio Primaria y para el postgrado de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. En el proceso de diseño, se están recogiendo todos los elementos curriculares (objetivos, competencias, principios de procedimiento, contenidos, metodología, recursos, actividades, resultados de aprendizaje, temporalización, evaluación y bibliografía), se realizará un pilotaje en la Universidad de Oviedo que será evaluado para agregar información, validarla, extraer evidencias, corregir errores e implementar soluciones fundamentadas; y se diseñarán diferentes acciones (cursos de extensión universitaria, jornadas, seminarios, talleres...) destinadas a mejorar la capacitación profesional y el apoyo a la formación inicial y continua del

alumnado y del profesorado de las cuatro titulaciones, entendiendo la universidad asturiana como un agente local de desarrollo comunitario y de transformación social.

El análisis del proyecto de innovación participativa se realizará mediante grupos focales y entrevistas semiestructuradas a informantes clave (profesorado, alumnado...), se establecerá un conjunto de categorías relevantes donde se incluirán notas, registros, materiales y demás documentos relevantes de esta fase, utilizando mapas conceptuales, diagramas, matrices, organigramas de la estructura formal, etc. Partiendo de los indicadores que reflejen más adecuadamente las competencias que se desean lograr a través de los programas y las intervenciones sobre educación sexual se desarrollarán procesos evaluativos no sancionadores y orientados hacia la toma de decisiones y la mejora. Se utilizará un programa de análisis de datos textuales.

Como se ha especificado anteriormente, el grupo de trabajo que se está encargando de diseñar cuatro guías docentes para las cuatro titulaciones relacionadas con estos estudios universitarios, diseñará también aquellos materiales y recursos que se consideren oportunos para alcanzar los objetivos propuestos. Los materiales diseñados y elaborados por este grupo serán revisados y analizados por un grupo de expertos referentes en el ámbito de la educación y de las sexualidades, tanto a nivel autonómico como nacional, a través de la técnica Delphi; grupo que realizará aportaciones y propuestas de mejora de los materiales y recursos didácticos. Dado que también se realizará un pilotaje en la Universidad de Oviedo, los resultados y la información obtenida de las evaluaciones de este también serán revisadas y valoradas por el grupo de expertos, donde se recogerán sus aportaciones.

El equipo investigador coordinará esta fase y se encargará de centralizar la información y las tareas con el grupo de expertos. Este equipo también se comunicará con ellos, organizará y sintetizará las aportaciones de cada profesional, agrupándola en categorías y haciendo varias devoluciones a los grupos de trabajo y al grupo de expertos, con el fin de ir elevando el grado de acuerdo. Una vez realizado el trabajo, se desarrollarán las conclusiones y los documentos definitivos. El objetivo de esta metodología es indagar junto a otros profesionales y agentes sociales futuras líneas de intervención e investigación educativas que profundicen en la inclusión de la educación sexual como una disciplina curricular de oferta obligatoria en los planes de estudio y en las guías docentes en las titulaciones de Formación del Profesorado y Educación.

Para garantizar el rigor de esta investigación se presentarán una serie de criterios de rigor que atiendan a los componentes de credibilidad, veracidad, confiabilidad, adecuación metodológica, credibilidad y congruencia.

## **RESULTADOS**

Los resultados obtenidos en el estudio estadístico de los planes de estudio y las guías docentes, así como los hallados en literatura científica y documental sobre la temática investigada, se encuentran aún en una fase inicial, pero adelantan lo que vienen evidenciando otros estudios e investigaciones (Martínez et al., 2011; Martínez et al., 2014; Bejarano y García, 2016; Bejarano y Mateos, 2016; Lameiras et al., 2016; UNESCO, 2018), que la educación sexual es una “asignatura pendiente” en numerosos países (incluido España), pues son muy pocas las personas que reciben una adecuada educación en sexualidad. Asimismo, actualmente en España, la información/formación válida sobre la enseñanza formal de esta materia es insuficiente debido a que no se garantiza la formación inicial y continua del profesorado y otros profesionales encargados de abordar la materia. Además, los pocos datos que se conocen hoy en día constatan que la educación sexual que se imparte en los centros educativos españoles, incluyendo la universidad, es todavía insuficiente y escasa.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

El objetivo básico de la educación sexual es favorecer la aceptación positiva de la propia identidad sexual y el aprendizaje de conocimientos rigurosos, científicos y libres de prejuicios y tópicos, que permitan vivir las diferentes posibilidades de la sexualidad en cada edad, según los deseos, intereses y decisiones de la persona o personas implicadas. Debe perseguir el logro de la identificación e integración sexual del individuo para que cree sus propios valores y actitudes que le permitan realizarse y vivir su sexualidad de una manera sana, positiva, consciente y responsable dentro de su cultura, su época y su sociedad (Ferrer, 1988; López, 1990). Asimismo, debe transmitir un conocimiento científico, profesional, riguroso, libre de prejuicios, valioso, organizado y coherente, y una formación pedagógica y sexológica elemental en la preparación universitaria de los futuros enseñantes (Zapiain, 2000; López, 2005; Vargas, 2010; Malón, 2012).

Entre las novedades que plantea esta investigación, se encuentran:

1. Diseñar una asignatura de educación sexual desde el enfoque biográfico-profesional que tenga carácter obligatorio en el Grado en Pedagogía de la Universidad de Oviedo, recogiendo explícitamente todos sus elementos en el currículum: objetivos, principios de procedimiento, contenidos, metodología, recursos, actividades, evaluación (inicial, procesual, formativa y final) y bibliografía. El modelo de asignatura garantiza una temporalización y un espacio específicos y adecuados, la utilización de métodos pedagógicos basados en la activa participación de los discentes y el trabajo en equipo, el establecimiento de metas y contenidos claros, la facilitación y difusión de materiales y recursos didácticos, técnicos y económicos adecuados, el



diseño de actividades coherentes y sensibles a los valores comunitarios, la promoción de diferentes metodologías de aprendizaje, la elaboración y/o selección de instrumentos de evaluación en sus diferentes etapas, la participación en redes colaborativas con otros profesionales y la participación del alumnado en tareas de sensibilización (OMS, 2010; Hurtado et al., 2012; Zapiain y Pinedo, 2013; Garzón, 2016).

2. Elaborar y realizar intervenciones educativas para la formación inicial y continua de las y los profesionales que se ocupen de la docencia de la asignatura de educación sexual. Se propone como requisito mínimo y necesario una capacitación pedagógica y sexológica adecuada para abordar convenientemente esta disciplina. Es imprescindible diseñar acciones destinadas a mejorar la capacitación profesional y el apoyo a la formación inicial y continua del colectivo docente y del resto de especialistas que trabajan en ámbitos relacionados con la sexualidad. Es recomendable construir redes colaborativas con las administraciones locales, autonómicas y estatales, así como con el tejido asociativo asturiano (formal e informal) y vincular esta propuesta a los recursos y servicios juveniles, educativos, sociales y sanitarios de información, formación y atención sexual permanente disponibles en Asturias, así como en otros puntos del territorio nacional e internacional. Estas acciones formativas deben regirse por el trabajo en equipo y la alfabetización digital en el uso de las TICs y redes sociales, fomentando en todo momento una disposición positiva y continua hacia la actualización y la innovación educativas (De la Cruz, 2003; OMS, 2010; Hurtado et al., 2012; Zapiain y Pinedo, 2013).

## REFERENCIAS

Amezúa, E. (2001). Educación de los sexos: la letra pequeña de la educación sexual. *Revista española de sexología*, 107.

Barragán, F. (1995). Curriculum, poder y saber: Un análisis crítico de la educación sexual. *Anuario de sexología* 1, 83-90.

Bejarano, M., y García, B. (2016). La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016. *Opción*, 32(13).

Bejarano, M., y Jiménez, A. (2016). La educación afectivo-sexual en el sistema educativo español: análisis normativo y posibilidades de investigación. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(6), 1507-1522.

Bejarano, M., y Mateos, A. (2016). "Reflexiones y propuestas para mejorar la educación afectivo-sexual en España". En Paula Regina Costa Ribeiro, Elenita Pinheiro de Queiroz Silva y Filomena Teixeira (Eds.), *Atravessamentos de genero, corpos e sexualidades: Linguagens, Apelos, desejos, possibilidades e desafios*. Brasil: Universidad Federal Do Rio Grande-FURG. Rio Grande.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Carbonell, J. (2012). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela* (371.102). España: CEAN.

De la Cruz, C. (2003). Educación de las Sexualidades: los puntos de partida de la educación sexual. *Revista española de sexología*, 119, 1-122.

De la Cruz, C. (2009). Salud sexual y políticas locales. *Anuario de sexología*, 11, 111.

De la Cruz, C. (2010). *Nueva educación de las sexualidades*. España: Universidad Camilo José Cela.

Ferrer, F. (1988). *Cómo educar la sexualidad en la escuela*. España: CEAN.

Garzón, A. (2016). La educación sexual, una asignatura pendiente en España. *Revista Biografía Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 9(16), 195-203.

Gómara, I., y De Irala, J. (2006). *La educación sexual a examen: análisis de textos escolares sobre educación sexual. Informe de proyecto de investigación del Instituto de Ciencias para la Familia*. España: Universidad de Navarra.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta Edición*. Editorial Mc Graw Hill. México.

Hurtado, F., Pérez, M., Rubio, E., Coates, R., Coleman, E., Corona, E.E., y Mazín, Horno, P. (2012). *Educación para la sexualidad con bases científicas. Documento de consenso de Madrid. Recomendaciones de un grupo internacional de expertos. Encuentro Mundial llevado a cabo por la Asociación Española de Especialistas en Sexología-AEES-, la Academia Española de Sexología y Medicina Sexual*. España: AESMES-, la Asociación Mundial para la Salud Sexual-WAS-en Madrid.

International Planned Parenthood Federation (2010). Framework for Comprehensive Sexuality Education. London, IPPF. Disponible en: <https://bit.ly/2wLdeuc>.

Lameiras, M., Carrera, M., y Rodríguez, Y. (2012). Hacia una educación sexual que todavía es posible. *Informació Psicològica*, 103, 4-14.

Lameiras, M., Carrera, M., y Rodríguez, Y. (2016). Caso abierto: la educación sexual en España, una asignatura pendiente. En *Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la escuela: proyecto de investigación subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad* (MINECO) (pp. 197-210). España: Tirant lo Blanch.

López, A., Rubio, A., y Sanmartín, A. (2015). Guía de recursos y buenas prácticas de educación sexual. *Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 1-50.

López, F. (1990). *Educación sexual. Fundación Universidad-Empresa*. España: Madrid.

López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Malón, A. (2012). ¿El derecho a una educación sexual? Entre los discursos de salvación y la ausencia del conocimiento. *Educatio Siglo XXI, Murcia*, 30(2), 207-228.

Martínez, J., Baz, B., Molina, I., Ortega, E., González, E., Fuertes, A., y Martín, J. (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España: diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad autónoma. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 24, 37-47.

Martínez, J., Carcedo, R., Fuertes, A., Molina, I., Fuertes, A., y Orgaz, B. (2012). Sex education in Spain: teachers' views of obstacles. *Sex Education*, 12(4), 425-436.

Martínez, J., Vicario, I., González, E., e Ilabaca, P. (2014). Sex education in Spain: the relevance of teachers' training and attitudes/Educación sexual en España: importancia de la formación y las actitudes del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 117-148.

Morgade, G. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS).

Organización Mundial de la Salud (2010). *Oficina Regional de la OMS para Europa y BZGA-Normas para la educación sexual en Europa: Guía de implementación*. Colonia: Centro Federal de Educación para la Salud.

Pellejero, L., y Torres, B. (2011). La educación de la sexualidad, el sexo y el género en los libros de texto de educación primaria. *Revista de Educación*, 354, 399-427.

Savin, M., y Major, C. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. España: CEAM.

Soares, M., y De Toledo, M. (2012). Dialogando con estudios acerca de las vivencias afectivo-sexuales de las parejas de transexuales. *Liberabit*, 18(2), 125-129.

Soler, N. (2015). *La educación afectiva y sexual en el actual y futuro profesorado* (Doctoral dissertation). España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia*. Edición Revisada.

Vargas, M. (2010). *Educación afectiva y sexual: Programa de formación docente de secundaria* (Doctoral dissertation). España: Universidad de Salamanca.

Venegas, M. (2011). El modelo actual de educación afectivosexual en España. El caso de Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-10.

Zaltman, G., Duncan, R., y Holbek, J. (1973). *Innovations and organizations*. John Wiley y Sons.

Zapiain, J. (2000). Educación afectivo sexual. *Anuario de sexología*, 6, 41.

Zapiain, J., y Pinedo, J. (2013). *Sexu Muxu. Programa de integración de la educación sexual en el sistema educativo*. Vitoria: Departamento de Salud del Gobierno Vasco.



## CAPÍTULO 63

### EL JUEGO MOTOR COMO CONTENIDO DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA GENERAR IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE AMBOS GÉNEROS

DAVID FALCÓN MIGUEL\*, CARLOS CASTELLAR OTÍN\*\*,  
FRANCISCO PRADAS DE LA FUENTE\*\*, Y CARLOS PEÑARRUBIA LOZANO\*\*\*

*\*Facultad de Ciencias Salud Deporte, Huesca; \*\*Universidad de Zaragoza;*

*\*\*\*Facultad de Educación*

#### INTRODUCCIÓN

El currículo oficial, en sus orientaciones metodológicas indica que desde la EF “se tiene la ocasión y la responsabilidad de intervenir para contrarrestar la influencia de los estereotipos de género u otros rasgos de exclusión y contribuir a la consecución de una igualdad efectiva y real de oportunidades para todos. El género como construcción social es un aspecto que todavía sigue condicionando la persistencia de estereotipos que determinan que algunas actividades sean consideradas más apropiadas para las chicas y otras para los chicos” (ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo; p. 12758).

El término sexo, se refiere exclusivamente a los rasgos biológicos que diferencian a los hombres de las mujeres, mientras que el término género es una representación cultural que contiene valores, ideas, prejuicios o supuestas normas sobre la vida de las mujeres y de los hombres (Colas, 2007). Un concepto muy ligado al de género y que lo condiciona es el de estereotipo, que es una generalización preconcebida sobre los atributos o características de la gente dentro de los diferentes grupos sociales (Laird y Thompson, 1992). En el caso del género, los estereotipos son los prejuicios asignados a hombres y mujeres en función de su sexo.

Estos estereotipos de género han tenido su reflejo en los roles fuertemente atribuidos en la población española, situando al hombre en la producción y protección familiar, y a la mujer en el rol de madre o esposa (Blández et al., 2007). Esta jerarquización ha tenido su reflejo en el ámbito de la actividad física y deportiva asociando cualidades instrumentales al género masculino, y capacidades expresivas, más relacionadas con el ritmo o la flexibilidad al género femenino (Moreno-Murcia et al., 2011).

Según informes de la Unesco (2017), las desigualdades entre hombres y mujeres siguen siendo una realidad con especial relevancia en el contexto escolar. La clase de EF es un espacio donde chicos y chicas no se sienten en igualdad de condiciones (Slingerland et al., 2014) y pese a los intentos de los profesores por fomentar la

igualdad, los alumnos de género masculino manifiestan sentirse más cómodos, probablemente debido a la orientación y tipo de contenidos que se imparten (Duran, 2017).

Existen estudios realizados en el área de EF que, poniendo el acento en un punto de vista motivacional, han observado diferencias entre ambos géneros. Los chicos prefieren actividades orientadas al ego, donde puedan competir y comparar resultados mientras que las chicas valoran la consecución de una tarea y prefieren actividades con esta orientación (Andueza y Lavega, 2017).

Junto a estos elementos, debemos tener en cuenta las interacciones entre los participantes. Para Soler (2009) y Valdivia et al. (2012) las desigualdades entre chicos y chicas no surgen tanto de los estereotipos asignados al tipo de actividad sino de las interacciones entre participantes de ambos géneros que se producen durante la misma. Según Parlebas (2001), las interacciones motrices entre los participantes de una situación motriz pueden ser de cooperación o de oposición, dando lugar a cuatro dominios de acción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición). Estudios como los de Etxebeeste (2012) y Lavega et al. (2009) muestran que la cooperación es una de las interacciones sociales preferidas por el género femenino. Otras investigaciones no observaron diferencias en las conductas cooperativas de los chicos y las chicas, lo que convierte a los juegos cooperativos en prácticas neutras desde el punto de vista de género (Lavega et al., 2014). En ellas, los niños y las niñas experimentan las mismas dificultades y opciones para alcanzar el éxito, lo que explica esta similitud en su conducta (Blández et al., 2007; Bramham, 2003; Knoppers y Elling, 2001). También podemos afirmar, atendiendo a otros estudios, que en estos juegos no se reproducen modelos sociales asociados a hombres o mujeres (Mckay et al., 2000; y Puig, 2000), por lo que mediante su práctica se estimulan aprendizajes de relación entre iguales (Klavina y Block, 2008; Obrusnikova et al., 2010; Puig, 2000; Slininger et al., 2000; y Wright, 1999).

Aprender a compartir experiencias cooperativas y positivas entre ambos géneros es un primer paso para empatizar con la problemática y comprender la necesidad de avanzar hacia la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres (Díaz-Aguado y Martínez, 2011). Las relaciones positivas que generan la resolución de retos de naturaleza cooperativa es una experiencia interesante para promover la interdependencia amistosa entre ambos géneros (González et al., 2012; León et al., 2012). Finalmente, el planteamiento de juegos cooperativos es una herramienta que puede favorecer la educación de competencias motrices y mejorar competencias de relación interpersonal (Muñoz-Arroyave et al., 2017).

### **Objetivos de la investigación**

Examinar la influencia del tipo de interacción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición) de los juegos en la vivencia de emociones positivas y negativas

Examinar los efectos de la variable género sobre la intensidad emocional

### **MÉTODO**

#### **Participantes**

La muestra del estudio estuvo compuesta por los 67 alumnos (50,7% chicas 49,3% chicos) de 4º de la E.S.O. (Medad=16,21 años, DT= 0,45). Todos los alumnos dieron su consentimiento para participar voluntariamente en esta investigación cuyo protocolo fue aprobado por el comité de Ética de Investigaciones clínicas de la Administración Deportiva de Cataluña perteneciente a la Generalitat de Catalunya.

#### **Instrumentos**

Para evaluar la intensidad de las emociones suscitadas por los juegos se utilizó la escala validada Games emotions scale (GES) validado para registrar la intensidad de las emociones en la práctica de juegos motores (Lavega, March, y Filella, 2013).

#### **Procedimiento**

Los participantes recibieron previamente 1,5 horas de conocimientos teóricos y prácticos en emociones de acuerdo con el modelo de Bisquerra (2000) y Lazarus (1991) realizando una sesión de entrenamiento donde los alumnos aprendieron a identificar sus propias emociones tras la realización de diferentes tareas motrices.

Posteriormente, se puso a prueba la identificación de las emociones por parte de los alumnos en situaciones motrices pertenecientes al ámbito de las clases de EF, tras experimentar tareas relativas a los cuatro dominios de acción motriz: psicomotrices, de oposición, de cooperación y de oposición y cooperación a la vez, según el criterio de interacción motriz (Parlebas, 2001). Se realizaron un total de 8 sesiones, dos de cada dominio. Entre el calentamiento y la parte principal se realizaba una parada para que los jugadores contestaran los cuestionarios, así como tras la finalización de la sesión. Cada alumno tenía su cuestionario GES y en el momento de su contestación se ubicaba en un espacio del graderío donde trabajar individualmente en la toma de conciencia emocional.

Los juegos seleccionados se escogieron tras una extensa revisión de la literatura especializada en juegos motores deportivos, tratando de identificar y seleccionar aquellos juegos que perteneciendo a los dominios indicados formaran parte de la tradición lúdica en España y que respetaran los principios pedagógicos para la formación de los alumnos.

### **Análisis de datos**

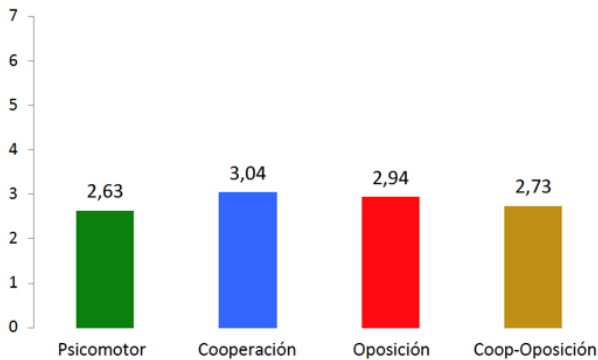
Para esta investigación se consideraron las variables: dominio de acción motriz psicomotor, de cooperación, de oposición y de cooperación-oposición como variables independientes. Como variables dependientes se contemplaron la intensidad de los estados emocionales (valores entre 1 y 7) y la orientación del estado emocional (distinción entre emociones positivas o negativas).

Los datos cuantitativos del cuestionario GES se analizaron mediante el test Kolmogorov-Smirnov observándose una asimetría significativa. Como la asimetría era distinta en los subgrupos generados por las variables independientes, se aplicó una estadística no paramétrica de árboles de clasificación junto a ecuaciones de estimación generalizadas (GEE). Se generó un árbol de clasificación CHAID (detector de interacción automática de Chi-cuadrado), para permitir particiones en más de dos ramas. Se empleó el módulo de Answer-Tree® SPSS Árboles de Clasificación TM 13.0. Junto a los árboles de clasificación se utilizó un modelo basado en GEE para considerar la correlación entre las puntuaciones del mismo sujeto. Se utilizaron distribuciones de la familia Gausiana, con una estructura de correlación intercambiable. Los resultados de las interacciones entre las variables fueron acompañadas por el tamaño del efecto basado en la  $d$  de Cohen, para medidas repetidas.

### **RESULTADOS**

Se observaron diferencias significativas de la vivencia emocional ( $p < .001$ ) con relación al dominio de acción motriz. Los juegos de cooperación suscitaron emociones más intensas ( $M = 3.04$ ;  $DT = .114$ ) en comparación con los juegos psicomotores ( $M = 2.63$ ;  $DT = .118$ ;  $p = .001$ ;  $d = 3.5$ ) y los juegos de cooperación-oposición ( $M = 2.87$ ;  $DT = .115$ ;  $p = .001$ ;  $d = 1.4$ ). No se encontraron diferencias en el nivel de intensidad emocional entre los juegos cooperativos y los juegos de oposición (Figura 1).

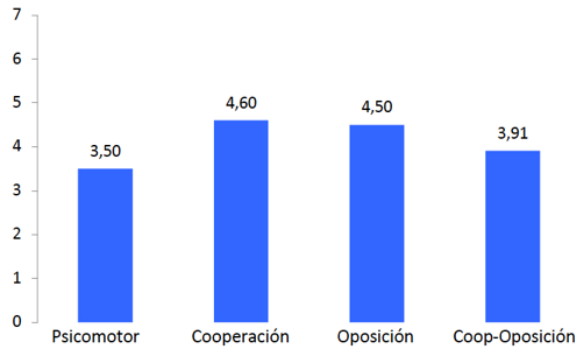
*Figura 1. Intensidad emocional y dominio de acción motriz*





Al analizar la relación entre el tipo de juego y el tipo de emociones suscitadas se observaron diferencias significativas ( $p < .001$ ), observando que los juegos cooperativos generaron mayor intensidad de emociones positivas ( $M = 4.59$ ;  $DT = .227$ ), en comparación con los juegos psicomotores ( $M = 3.50$ ;  $DT = .192$ ;  $p < .001$ ;  $d = 5.2$ ) y los juegos de cooperación-oposición ( $M = 3.906$ ;  $DT = .168$ ;  $p < .001$ ;  $d = 3.5$ ). No se observaron diferencias significativas en el bienestar emocional suscitado por los juegos de cooperación y los juegos de oposición (Figura 2).

*Figura 2.* Intensidad de emociones positivas por dominio de acción motriz



El árbol de clasificación estableció el dominio ( $p < 0,001$ ) como principal factor predictivo de la intensidad de las emociones positivas, observándose diferencias en cuanto al comportamiento de los diferentes tipos de juego. No se encontraron diferencias significativas entre los dominios psicomotor y de cooperación-oposición ni entre los dominios cooperación y oposición, siendo estos dos últimos los mejores predictores de la vivencia de emociones positivas ( $M = 4.55$ ,  $DT = 1,68$  (Figura 3).

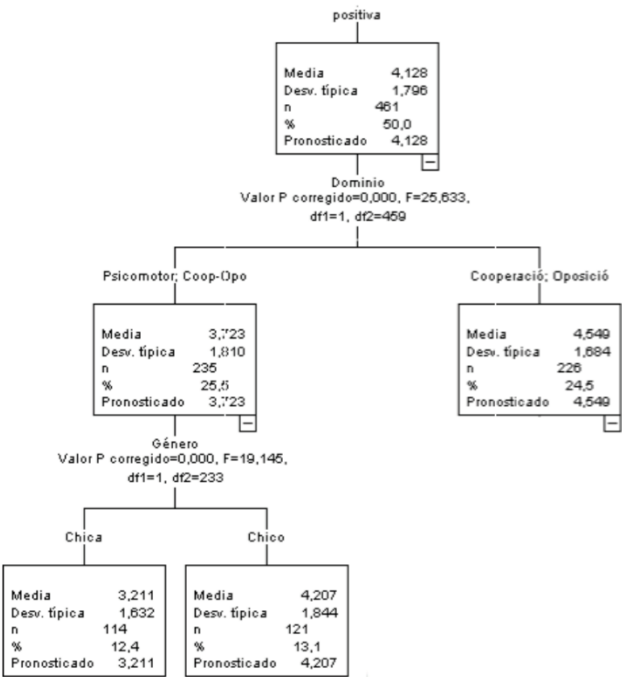
Los alumnos de género masculino vivenciaron un mayor bienestar emocional ( $M = 4,21$ ,  $DT=1,84$ ), que las de género femenino ( $M = 3,21$ ,  $DT=1,63$ ), al practicar juegos psicomotores y de cooperación-oposición. Los juegos de cooperación y los juegos de oposición no mostraron diferencias entre ambos géneros.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Diversas investigaciones indican que cualquier juego motor provoca entre sus practicantes reacciones emocionales (Gelpi et al., 2014; Rovira et al., 2014; Torrents y Mateu, 2015). Sin embargo, los juegos motores, en función del dominio de acción motriz al que pertenecen, pueden desencadenar entre el alumnado distintas emociones y de diferente intensidad (Duran et al., 2014; Duran y Costes, 2018; Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera y March, 2014; Muñoz et al., 2015; Muñoz-Arroyave et al., 2017).

En esta investigación se encuentra en la línea de lo planteado por Kemper (1981) y Prat (2017), confirmándose que la interpretación de las emociones debe realizarse en función de la situación, o lo que es lo mismo, del tipo de práctica motriz en la que participa el alumno y del entorno en el que se desarrolla. De esta manera, existirá una relación entre aspectos como realizar la práctica en solitario, con compañeros, adversarios o con ambos, y la vivencia afectiva.

Figura 3. Capacidad predictiva de las variables dominio y género sobre las emociones positivas



El profesor de EF dispone de un gran repertorio de prácticas motrices (dominios de acción motriz) y debe de ser conocedor de las posibles repercusiones que pueden provocar cada una de ellas sobre sus estudiantes. Los diferentes tipos de juegos, pueden favorecer, entre otras cosas, el bienestar del alumnado y la educación de las competencias emocionales aumentando su bienestar personal y social (Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez, y Pérez, 2000).

Los resultados de nuestro estudio corroboraron los obtenidos con estudiantes universitarios (Gonçalves et al., 2010; Lavega et al., 2010; Lavega, et al., 2013) o de primaria (Miralles, 2013), mostrando la existencia de una tendencia entre la manifestación de emociones positivas y la participación en situaciones cooperativas.

La atención al género se convierte en un aspecto fundamental para favorecer una EF personalizada. Únicamente identificando las posibles diferencias entre chicos y chicas garantizaremos la igualdad de oportunidades entre ambos géneros (Pic, Lavega, y March, 2019) y una opción interesante sería plantear situaciones de juegos paradójicos, ya que el éxito en estos juegos no suele favorecer al jugador más fuerte, o más rápido, sino al que mejor interpreta las situaciones provocadas por el resto de jugadores y decide de manera adecuada. Además, estos juegos no tienen un marcador final, lo que provoca una relativización del fracaso ayudando a construir una afectividad basada en la identidad colectiva. Bajo todas estas circunstancias ambos géneros pueden jugar juntos, disfrutando de situaciones agradables para todos (Lavega, 2017).

## REFERENCIAS

- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 587-599.
- Andueza, J., y Lavega, P. (2017). Incidencia de los juegos cooperativos en las relaciones interpersonales. *Movimento*, 23(1), 213-227.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. España: Praxis.
- Blández, J., Fernández, E., y Sierra M.A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 11(2), 5.
- Bramham, P. (2003). Boys, Masculinities and PE. *Sport, Education and Society*, 8, 57 doi:10.1080/1357332032000050060.
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 1(25), 151-166.
- Díaz-Aguado, M.J., y Martínez, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23(2), 252-259.
- Duran, C. (2017). *La toma de conciencia emocional a través del juego deportivo en diferentes grupos de edad* (Tesis doctoral no publicada). Lleida: INEFC-Universitat de Lleida.
- Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., y Pubill, G. (2014). Educación Física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 117(3), 23-32.
- Duran, C., y Costes, A. (2018). Efecto de los juegos motores sobre la toma de conciencia emocional. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 70, 227-245.
- Etxebeste, J. (2012). *À cloche-pied. Les jeux sportifs traditionnels et la socialisation des enfants basques*. Editions universitaires européennes.
- Gelpi, P., Romero-Martín, M.R., Mateu, M., Rovira, G., y Lavega, P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Educatio Siglo*, 21(32), 1.

Gonçalves, J.J., Araújo, P., Jaqueira, A., Lavega, P., y Filella, G. (2010), The expression of emotions in sociomotor games area of cooperation: perspectives on Gender, In C. Neto, a. M. Pessanha, Y J., y Van Gils (Eds.), *25th ICCP World Play Conference Children's Play: New Goals for the future* (pp. 89-91). FMH Edições. Universidade Técnica de Lisboa.

González, J., Garcés, E., y García, A. (2012). Indicadores de bienestar psicológico percibido en alumnos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 183-187.

Kemper, T.D. (1981). Social constructionist and positivist approaches to the sociology of emotions. *The American Journal of Sociology*, 87(2), 336-362.

Klavina, A., y Block, M.E. (2008). The effect of peer tutoring on interaction behaviors in include physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25, 132-158.

Knoppers, A., y Elling, A. (2001). Organizing masculinities and feminities: the gendered sporting body. En J. Steenbergen, P. De Knopp, y A. Elling (Eds.), *Values and norms in sport* (pp. 171-194). Aachen: Meyer y Meyer sport.

Laird, J.D., y Thomson, N.S. (1992). *Psychology*. EE.UU: Houghton Mifflin.

Lavega, P. (2017). Contribución del xuegu tradicional a la construcción social de l'afeutividá. *Cultures: Revista asturiana de cultura*, (21), 27-40.

Lavega, P., Alonso, J.I., Etxebeste, J., Lagardera, F., y March, J. (2014). Relationship between traditional games and the intensity of emotions experienced by participants. *Research quarterly for exercise and sport*, 85(4), 457-467.

Lavega, P., Araújo, P., y Jaqueira, A.R. (2013). Teaching motor and emotional competencies in university students. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 22.

Lavega, P., Fillat, A., Ruiz, P., y Terreros, A. (2010), Inclusión, juego cooperativo y emociones en Torralba, M.A., Manuel, P., De Fuentes, M., Calvo, J. Y Cardozo, J.F. (ed.), *Docencia, innovación e investigación en educación física, V congreso internacional y XXVI nacional de Educación Física* (pp. 485-497) Barcelona, INDE.

Lavega, P., March, J., y Filella G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de investigación educativa, RIE* 31(1), 151-166.

Lavega, P., Mateu, M., Lagardera, F., y Filella, G. (2010) Educar emociones positivas a través de los juegos deportivos. En Torralba, M.A., Manuel, P., De Fuentes, M., Calvo, J. y Cardozo, J.F. (Ed.), *Docencia, innovación e investigación en educación física, V congreso internacional y XXVI nacional de Educación Física* (pp. 111-139). Barcelona: INDE Publicaciones.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.

León, B., Gozalo, M., y Polo, M.A. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 23-35.

McKay, J., Messner, M., y Sabo, D. (2000). *Masculinities, gender relations, and sport*. EE.UU: Sage.

Miralles, R. (2013). *La relació entre els jocs motors i les emocions en el cicle superior d'educació primària: ajudant els mestres a prendre decisions* (Tesis doctoral inédita). Universitat de Lleida, Lleida.

Moreno-Murcia, J.A., y Vera, J.A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 367-380.

Muñoz, V., Lavega, P., Serna, J., y Aires, P. (2015) Efectos de los juegos motores de cooperación en los estados de ánimo de estudiantes universitarios. *Revista internacional de deportes colectivos*, 18, 178-190.

Muñoz-Arroyave, V., Lavega, P., Serna, J., Sáez de Ocáriz, U., y March, J. (2017). Estados de ánimo al jugar en solitario o en cooperación: dos vivencias motrices y afectivas desiguales. *Anales de psicología*, 33(1), 196-203.

Obrusnikova, I., Block, M., y Dillon, S. (2010). Children's Beliefs Toward Cooperative Playing With Peers With Disabilities in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27, 127-142.

Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Recuperado de: <http://www.educaragon.org/FILES/Cuerpo%20Orden%20Curriculo%20ESO.pdf>.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: Léxico de praxiología motriz*. España: Paidotribo.

Prat, Q. (2017) *Hacia una educación física colaborativa y emocional a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)* (Tesis doctoral no publicada). Lleida: INEFC-Universitat de Lleida.

Puig, N. (2000). Procés d'individualització, gènere i esport. *Apunts d'Educació Física i Esports*, 59, 99-102.

Rovira, G. R, López-Ros, V., Lagardera, F, Lavega, P., y March, J. (2014). Un viaje de exploración interior: Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 105-126.

Slingerland, M., Haerens, L., Cardon, G., y Borghouts, L. (2014). Differences in perceived competence and physical activity levels during single-gender modified basketball game play in middle school physical education. *European Physical Education Review*, 20(1), 20-35.

Slininger, D., Sherrill, C., y Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes towards peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196.

Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la educación física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31-42.

Torrents, C., y Mateu, M. (2015). Emocionar y emocionarse en movimiento. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 47, 26-33

UNESCO (2017). Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253479>.

Valdivia, P., López, M., Lara, A., y Zagalaz, M.L. (2012) Concepto de coeducación en el profesorado de educación Física y metodología utilizada para su trabajo. *Movimento: revista da Escola de Educação Física*, 18(4), 197-217.

Wright, J. (1999). Changing gendered practices in physical education: working with teachers. *European Physical Education Review*, 5(3), 181-197. doi:10.1177/1356336X990053002.



## CAPÍTULO 64

### **LA MOTIVACIÓN EN LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA: ESTUDIO DE CASO DE LA AUTOPERCEPCIÓN MOTIVACIONAL DOCENTE DEL PROFESORADO DE CLARINETE**

VIRGINIA ROSALÍA LIS ÁLVAREZ\* Y SARA DOMÍNGUEZ-LLORIA\*\*

*\*A Coruña; \*\*Universidad de Santiago de Compostela*

#### **INTRODUCCIÓN**

La motivación ha sido durante décadas uno de los constructos más complejos abordados por la psicología, y objeto de estudio en casi todos los ámbitos de la vida por estar considerada como elemento fundamental en la explicación de determinados comportamientos humanos.

La formación del músico profesional envuelve un proceso de por vida, durante diferentes etapas de desarrollo y diferenciadas por la estructura de la conducta y la actividad musical, la motivación y el logro (Arriaga y Madariaga, 2004). Lo más característico de la actividad interpretativa es el requerimiento indispensable de la práctica instrumental, para perfeccionar las habilidades técnico-interpretativas. Esta rutina de estudio exige a los músicos invertir muchas horas, a veces de aislamiento social, realizando un entrenamiento altamente estructurado, que requiere de esfuerzo, deliberación y repetición, por lo que no suele ser en sí misma una actividad intrínsecamente gratificante (Evans, McPherson, y Davidson, 2013).

Por ello, varios autores afirman que motivar intrínsecamente a los estudiantes de música es un desafío para el profesorado, resaltando, además, la dificultad que supone potenciar el interés intrínseco por el aprendizaje en entornos formales de enseñanza musical (Evans et al, 2013; Hallam, 2002). La motivación se convierte, así, en un factor clave por el profesorado a lo largo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje para el mantenimiento regular de su dedicación a la práctica musical (Arriaga y Madariaga, 2004).

El tema del abandono escolar en conservatorios preocupa a las comunidades educativas, y muy especialmente al profesorado que, de manera casi unánime, considera imprescindible aprender a motivar al alumnado para evitar que abandonen sus estudios musicales (Korthagen y Evelein, 2016; Collazos, 2019). En esta línea, se proclaman la motivación y su contrario, desmotivación, como las principales causas de permanencia o abandono, respectivamente.

El trabajo de Collazos (2019) sobre la implantación de un programa de aprendizaje basado en motivación autodeterminada en Conservatorios Profesionales de Música (en adelante, CMUS), representa un punto de partida muy interesante, ya que aborda el problema de la desmotivación estudiantil, desde el punto de vista de la responsabilidad que debe asumir el profesorado. Las conclusiones muestran que la cara interna del docente (su motivación) está estrechamente relacionada con su cara más visible (el estilo docente), y que esta última es distinguida con claridad por los alumnos, definiendo su conducta (Collazos, 2019). Por tanto, el cuerpo docente, además de poseer la formación necesaria para construir estrategias que promuevan la motivación y el aprendizaje en base a ciertos factores involucrados en el proceso educativo, es imprescindible que el propio profesorado represente una parte especialmente motivada dentro de la comunidad educativa, y, de esta manera, tener la capacidad de despertar la voluntad de aprender del alumnado.

Otros investigadores sugieren que las variables que definen mayormente el abandono de los estudios en los CMUS son la baja motivación intrínseca y la falta de competencia percibida, y afirman que “las personas que presentan deseos de abandonar las enseñanzas de música son las que menor puntuación presentan en motivación básica, motivación cotidiana, competencia percibida y mayor estrés” (García-Dantas, González, y González, 2014, p.43). De este modo, se podría concluir que la motivación es uno de los factores que debería ser modificado de cara a disminuir el abandono de estas enseñanzas.

La autopercepción se define como la imagen que cada individuo tiene de sí mismo, reflejando sus experiencias y los modos en que estas experiencias se interpretan (Valenzuela, Silva-Peña, Muñoz, y Precht, 2015). En el caso de la autopercepción motivacional docente hace referencia a la reflexión y evaluación de las experiencias vividas por el profesorado en relación con su propia capacidad de motivar en el aula.

El ejercicio de la profesión docente exige una actuación reflexiva sobre su competencia en la tarea pedagógica, en consonancia a la realidad general del contexto del centro y del alumnado. Sin la percepción (consciente o no) de un estímulo, un individuo no adquiere conocimiento acerca de la existencia de un evento relevante para su estabilidad, de modo que se imposibilita el inicio del proceso (Valenzuela et al, 2015). Por ello, aquel profesor que presente una autopercepción adecuada tendrá conocimiento del proceso motivacional que resulta de ésta y, una vez percibido, se producirá una activación que desencadenará una modificación en su conducta hacia la mejora de aquel nivel de motivación. En este sentido, se vuelve más imprescindible la motivación del docente que la del alumno (Korthagen y Evelein, 2016), ya que el docente es el encargado de generar la dinámica de trabajo en el aula y se convierte en una pieza fundamental en las reglas de la enseñanza.



En caso de que esta autopercepción motivacional sea negativa, se vuelve indispensable transmitir al docente la necesidad de aplicar herramientas de automotivación, y convencerlos de la labor fundamental que desempeñan para optimizar los niveles motivacionales de las personas que están bajo su tutela (Valenzuela et al, 2015).

Así bien, con la finalidad de conseguir cambiar actitudes y desarrollar innovaciones metodológicas que contribuyan en la excelencia docente, se observa la necesidad de estudiar el nivel de las diferentes actitudes motivacionales de la labor docente (Collazos, 2019).

Tapia (1992), ha pretendido cuantificar la autopercepción motivacional del profesorado y del alumnado en diferentes etapas educativas a través de la construcción de herramientas para la medición de estos niveles en forma de cuestionarios. Una de estas herramientas, el cuestionario AMOP-A (Tapia, 1992), ha sido empleada en múltiples estudios, defendiendo el estudio de la autopercepción motivacional según cuatro dimensiones: el optimismo frente al pesimismo motivacional, la orientación al proceso frente a la orientación al resultado, el rechazo del trabajo en grupo, así como metodologías autónomas para el alumnado, y el rechazo de estrategias de comparación.

El objetivo general del presente estudio es analizar la autopercepción que los docentes tienen de sí mismos como agentes motivadores en el contexto del aula de clarinete de la los conservatorios profesionales de música de titularidad autonómica de Galicia.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

La población de estudio de este trabajo se corresponde con el cuerpo docente de la especialidad de clarinete en los CMUS de titularidad autonómica de Galicia. Durante el curso escolar 2019/2020 existen un total de 25 docentes, de los cuales, 16 son funcionarios de carrera y 9 sustitutos o interinos. Sólo el 32% son mujeres, quienes representan sólo el 25% de los funcionarios de carrera del cuerpo docente de la especialidad de clarinete. Se distribuyen por la comunidad autónoma gallega en siete CMUS: uno en Ourense, otro en Lugo, dos en Pontevedra y tres en la provincia de Coruña. De esta población de 25 docentes, han participado un total de 19 miembros, un 76% de la población que representa una muestra significativa a partir de la cual se podrá extraer información representativa de la población total.

### **Procedimiento**

En esta investigación se ha utilizado un procedimiento mixto o bimetódico (Pereira Pérez, 2011) basado en instrumentos de corte cualitativo y cuantitativo.

Entre ellos, entrevistas destinadas a miembros de orquestas sinfónicas profesionales, y un grupo de discusión formado por profesores de clarinete de los CMUS con la finalidad de conocer sus opiniones acerca de cómo consideran que el cuerpo docente motiva al alumnado. Además, se aplicó un cuestionario a todo el profesorado de clarinete de los conservatorios antes mencionados con el fin de conocer la autopercepción que tienen sobre la motivación que ejercen en el alumnado.

### **Instrumentos**

Como instrumento de corte cuantitativo se ha empleado el cuestionario, para el que se han diseñado 27 preguntas cerradas: 6 preguntas de respuesta corta sobre el perfil poblacional de los docentes y 21 preguntas tipo Likert-5, referidas a la percepción que presenta el profesorado sobre su propio papel como agentes motivadores. Posteriormente, el cuestionario fue validado a través de una pasación a 7 jueces.

Para el estudio cualitativo se empleó, en primer lugar, la entrevista, para cuyo diseño se ha empleado un modelo semiestructurado que parte de las variables de estudio a fin de recoger nueva información y, al mismo tiempo, complementarla con la obtenida a través de otros instrumentos. En segundo lugar, se llevó a cabo un grupo de discusión, en cuya construcción se seleccionó una muestra intencional de profesores de clarinete de los CMUS de titularidad autonómica de Galicia. Fue elaborado un guion con un total de 20 preguntas referentes a la realidad motivacional de docentes y alumnos en el aula de clarinete de estos CMUS.

### **Análisis de datos**

Los datos fueron recogidos durante el mes de mayo del 2020. El cuestionario se distribuyó de forma electrónica a través de una herramienta digital de formularios online, optimizando así los procesos de administración y codificación, teniendo en cuenta sus riesgos y limitaciones. El grupo de discusión y las entrevistas fueron realizadas y grabadas bajo consentimiento a través de una plataforma digital para videoconferencias. Para la selección de la muestra se ha tenido en cuenta únicamente el cargo que ocupaban las personas encuestadas y entrevistadas.

Se realizaron análisis descriptivos de frecuencias y porcentajes para las variables que se han utilizado con el fin de describir la autopercepción motivacional docente.

En cuanto a las variables de estudio, quedarían definidas como variables independientes aquellas relativas al perfil poblacional de la muestra. Como variable dependiente, se ha definido la autopercepción motivacional docente, donde se han establecido cinco categorías de análisis: el optimismo motivacional, el pesimismo motivacional, la orientación al proceso frente a la orientación al resultado, las

metodologías autónomas para el alumnado, y el rechazo de estrategias de comparación.

## **RESULTADOS**

### **Perfil Poblacional**

Existe representación de profesorado procedente de las cuatro provincias gallegas y de los siete CMUS de titularidad autonómica que existen en Galicia según la siguiente distribución: el 42% imparten docencia en los centros ubicados en la provincia de A Coruña, el 32% en Pontevedra, el 16% en Lugo y el 10% en la provincia de Ourense. En el caso de las provincias de Ourense y Lugo, donde existe un único centro, se ha obtenido representación del 100% del cuerpo docente de la especialidad.

El 32% de los docentes encuestados son mujeres mientras que el 68% son hombres. La edad media del profesorado es de 40,84 años, de entre un rango de edades que abarca desde los 30 a los 59 años. La media de años de experiencia en la docencia es de un total de 16,11 años, siendo el mínimo de tiempo que llevan en activo 1 año y el máximo 36 años. El nivel más alto de formación académica se reparte de la siguiente forma: el 47 % tiene una titulación superior en música y el 53% posee una titulación de máster. Ninguno posee el título de doctor. En cuanto a la relación laboral existente entre los docentes y la Consellería de Educación de Galicia, el 63,2% son funcionarios de carrera mientras que el 36,8% son interinos o sustitutos.

### **Categoría 1: Optimismo motivacional**

En la categoría de optimismo motivacional, el 42% afirman no tener dificultades a la hora de interesar al alumnado, aunque el 37% no están de acuerdo ni en desacuerdo ( $x = 3.53$ ). Con respecto a la importancia de interesarse por el alumnado para motivarlo, la media se establece en 3.95. Más de la mitad de los encuestados afirman permitir que el alumnado comparta sus opiniones en medio de una explicación ( $x = 4.21$ ). Sin embargo, la mayoría de los profesores no están de acuerdo ni en desacuerdo en rendirse antes de conseguir motivar a un alumno que no muestra interés ( $x = 3.63$ ).

Únicamente 2 de los 5 miembros del grupo de discusión mostraron tener una actitud positiva a la hora de motivar al alumnado. Sólo uno de ellos, hace referencia al papel tan influyente del cuerpo docente en la motivación del alumnado, por ejemplo, adaptando el repertorio a los intereses del alumnado, promoviendo actividades grupales o bien flexibilizando las programaciones didácticas de los centros. Por otro lado, destaca que, cuando en un centro existen varios profesores de una misma especialidad, se hace patente el papel tan relevante que desempeña el docente a la hora de motivar, manifestándose las diferencias entre estilos docentes.

En el caso de los entrevistados, ambos concuerdan con que el docente tiene la potestad de revertir el estado motivacional de un alumno. Uno de los entrevistados (E.1) considera que la predisposición del profesorado a motivar es muy desigual: muchos no pueden por culpa del sistema, otros no quieren y otros, aun queriendo, no sabrían hacerlo. Describe que, todo alumno será más receptivo en un ambiente distendido y, alcanzando este clima favorable, el docente logrará motivar al alumnado. A su vez, otro de los entrevistados (E.2) añade que es crucial transmitir energía, ilusión y pasión por la música convirtiendo la figura del docente en un ejemplo a seguir.

### **Categoría 2: Pesimismo motivacional**

En la categoría de pesimismo motivacional, la mayoría de los profesores están totalmente en desacuerdo con que el alumnado ya viene marcado y apenas se puede cambiar su actitud ( $x = 2,00$ ). El 16% de encuestados están de acuerdo con que el docente poco puede cambiar los intereses previos del alumnado. El 79% están totalmente en desacuerdo con que las autoridades académicas no valoren el esfuerzo que hacen, y por ello no merezca la pena esforzarse ( $x = 1,32$ ). Más de la mitad de los encuestados no consideran que la dificultad de motivar a los alumnos se deba a la influencia de los padres ( $x = 2,00$ ). El 32% están de acuerdo con que no consiguen motivar al alumnado cuando la utilidad de la tarea no es percibida ( $x = 3,47$ ).

Por el contrario, todos los participantes del grupo de discusión manifiestan un panorama poco alentador a la hora de intentar motivar al alumnado. A su vez, P.3 señala que, en la actualidad, los estudiantes se ven invadidos por una cantidad de estímulos y actividades desbordante. Esta realidad es muy distinta a la que se vivía décadas atrás y, por ello, se vuelve muy complicado motivar.

Uno de los entrevistados (E.1) declara que conoce muchos casos de alumnado desmotivado, gran parte de ellos por un problema personal con el profesor. Apunta que predomina el sentimiento de no existir una motivación más allá de una inercia. Es en una etapa tardía cuando, en ocasiones, algún factor fortuito activa su inquietud musical: nuevos profesores externos al conservatorio, conciertos o experiencia orquestal. Además, señala que algunos padres consideran al CMUS como una actividad de entretenimiento más y eso impide que el grado de implicación e interés sea el deseado. Ambos entrevistados, apuntan que el cuerpo docente perpetúa las metodologías empleadas sin adecuarlas a las necesidades del alumnado.

### **Categoría 3: Orientación al proceso vs orientación al resultado**

Con respecto a la categoría de orientación al proceso y orientación al resultado, el 42% de los encuestados no están de acuerdo con que importe más cómo hacer una tarea que concluir la correctamente ( $x = 2,63$ ). En cuanto a la necesidad de concluir la

tarea correctamente, la media es de 3,37. El 47% están totalmente de acuerdo en diseñar las evaluaciones indicando donde está la dificultad y aportando ejercicios para resolverla ( $x = 4,16$ ). El 67% están totalmente de acuerdo en proporcionar información personalizada al alumnado en el momento de las correcciones ( $x = 4,47$ ).

Dentro del grupo de discusión, P.4 afirma que los avances que logre el alumno han de ser más valorados que los resultados que éste consiga. P.1 sostiene que ha de fomentarse que los alumnos expliquen lo que opinan acerca de sus resultados y saber cómo se ven ellos mismos. Además, señala que a la hora de evaluar siempre concede mayor peso a la calificación de la evaluación continua que a la de exámenes o audiciones.

Ambos entrevistados, concuerdan en que se debería valorar más el esfuerzo a lo largo del curso que el resultado de un examen final o audición, pero consideran que el profesorado se centra más en aquellos alumnos con los que obtienen mejores resultados. Ambos afirman que el profesorado de los CMUS se rinde muy pronto con aquellos alumnos que no cumplen sus expectativas y apuntan, además, que muchos profesores persiguen buenos resultados como una manera de alimentar su ego y sentirse realizados en su labor docente, lo cual afecta negativamente al autoestima y motivación del alumnado.

#### **Categoría 4: Autonomía del alumnado**

Con respecto a la categoría acerca de la autonomía del alumnado el 37% está totalmente en desacuerdo con que sea necesario dejar bien claro que el profesor es quien decide lo que hay que hacer, cómo y por qué ( $x = 2,16$ ). La mayoría de los encuestados están totalmente de acuerdo, al defender la libertad del alumno en preguntar en cualquier momento ( $x = 4,16$ ). Con respecto a permitir que el alumno organice de manera autónoma en el aula, la media se sitúa en 3,47. El 42% están totalmente en desacuerdo en no dejar al alumno elegir entre diferentes tareas que lleven a un mismo objetivo ( $x = 2,05$ ).

Un miembro del grupo de discusión (P.1), señala que el alumnado presenta una libertad aparente, ya que, a pesar de ofertar un amplio abanico en cuanto a repertorio, el profesor siempre tendrá que seguir la programación del centro. No obstante, P.3 recuerda a los compañeros que el docente tiene la posibilidad de modificar su metodología y dar libertad interpretativa dentro de unos márgenes impuestos por el sistema. Por ello, confiesa que redacta una programación didáctica abierta y flexible para no verse tan limitado, el alumnado goce de más libertad de opción, y al mismo tiempo, evitar futuras reclamaciones. No obstante, apunta, que existen docentes que imponen un determinado criterio, señaladamente, en cuestiones de material (boquilla, clarinete, etc.).

Ambos entrevistados afirman rotundamente que el alumnado carece de libertad de elección, y lo que es peor, no saben elegir porque no se fomenta su espíritu crítico desde el sistema. Esta rigidez también la perciben a nivel del material empleado, manifestándose, a la larga, en una falta de personalidad y criterio en el alumnado.

### **Categoría 5: Comparación entre iguales**

Con respecto a la categoría de comparación entre iguales el 48% están en desacuerdo con la necesidad de crear un clima de competición en el aula similar al de la sociedad ( $x = 1,79$ ). El mismo porcentaje está totalmente en desacuerdo con crear un clima competitivo para estimular al estudiantado ( $x = 2,00$ ). La mayoría están totalmente de acuerdo con evitar comparaciones entre pares ( $x = 3,84$ ). En cuanto a organizar las evaluaciones evitando en la medida de lo posible la comparación, la media se establece en 3,37. La media en relación a las ventajas de hacer públicas las notas, es de 2,37, aunque el 16% están de acuerdo con publicirlas.

Todos los participantes del grupo de discusión rechazan abiertamente la comparación entre estudiantes, sobre todo a edades tempranas. P.1 destaca la relevancia del docente a la hora transmitir la información relativa a una exposición en público, debiendo fomentar las críticas constructivas tanto profesor-alumno como entre compañeros, en un debate distendido tras la audición. No obstante, P.5 apunta que en ningún caso se ha de aislar al alumno, ni engañarlo en relación a sus capacidades, ya que, al fin y al cabo, en la vida real futura se encontrarán un sistema muy competitivo.

En cuanto a los clarinetistas entrevistados, ambos sienten que algunos profesores fomentan la comparación entre compañeros, a veces, de manera constructiva, pero en otras ocasiones de manera perjudicial para el alumnado. Además, E.1 considera que es fundamental la práctica en grupo, no para fomentar la comparación, sino para que el alumnado se sienta desafiado a mejorar y surja la pasión por tocar en público.

### **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Se concluye que el profesor tiene una capacidad poderosa en cambiar el estado motivacional del alumnado (Korthagen y Evelein, 2016; Hallam, 2002). Resulta reseñable la contradicción existente entre grupo de discusión y entrevistados. Los primeros consideran que el éxito o fracaso del alumnado no depende de la predisposición que el profesorado tenga de usar estrategias motivadoras, sino de agentes externos tales como las familias, la realidad de los centros, la sobresaturación de estímulos y la predisposición negativa del alumnado), mientras que los segundos conceden al docente el poder de ilusionar o hundir al alumnado.

Los miembros del cuerpo docente destacan el papel de agentes externos tales como clases magistrales, participación en orquestas jóvenes, la influencia de los padres o del contexto del centro.

De esta manera, la persistencia en intentar motivar no es la tendencia más extendida, ya que carecen de la motivación y/o la formación necesaria.

Tal y como refleja Collazos (2019), se percibe cierta tendencia hacia la orientación al resultado, más que a la valoración del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto contrasta con la perspectiva externa dada por los entrevistados, quienes ponen de manifiesto que el profesorado se rinde muy pronto con aquellos que no cumplen sus expectativas y, de manera generalizada, no se orienta hacia el proceso, sino que persigue buenos resultados en el alumnado en búsqueda de su realización personal, para de alimentar su ego y encontrar una realización en su labor docente. Por ello, algunos profesores se ven frustrados y castigan de alguna manera a aquellos alumnos que no consiguen los resultados deseados (Valenzuela et al, 2015).

Además, se concluye que las programaciones didácticas de los centros presentan cierta rigidez y que, a pesar de existir la posibilidad de modificarlas, esta práctica no se suele llevar a cabo, mermando así la autonomía del alumnado. En este contexto en el que todo viene impuesto, el alumnado aprende que lo que deben hacer es simplemente cumplir unos objetivos, activando la motivación extrínseca pero no la intrínseca (Küpers, van Dijk, McPherson y van Geert, 2014).

De acuerdo con autores como Evans et al (2013), los docentes de clarinete de los CMUS de titularidad autonómica de Galicia rechazan abiertamente el fomento de un clima competitivo en las actividades del centro.

El profesorado afirma que, si un alumno no está interesado por la materia, es imposible motivarlo (Küpers et al, 2014; Evans, 2015). Conocedores del papel fundamental que poseen a la hora de mantener vivo el interés del alumnado, los docentes se preocupan por conocer el perfil y aspiraciones de cada estudiante. Afirman, por ejemplo, que la practica grupal y la elección del repertorio por parte del alumnado pueden favorecer la motivación (Renwick y McPherson, 2002).

Tras el estudio pormenorizado de cada categoría de estudio, se concluye que la separación existente entre las Enseñanzas Artísticas desarrolladas en los conservatorios y las otras titulaciones universitarias de perfil docente permite que, pese a la obligatoriedad legislativa de estar en posesión del máster de formación del profesorado para el acceso a la función docente, en la práctica, al cuerpo de profesores de música y artes escénicas no se les exige como requisito obligatorio (ORDEN, 2/2019).

Además, a pesar de que la docencia es la salida laboral más frecuente entre los egresados de conservatorios superiores de música, se percibe que el currículum de estas enseñanzas presenta una carga muy importante hacia la faceta intepretativa-

instrumental y no hacia cuestiones de índole pedagógico o didáctico (Vicente y Arostegui, 2003). De esta manera, existe un vacío muy importante en la formación pedagógica del profesorado de los CMUS y, pese al interés demostrado por el profesorado en una formación continuada, una vez ejercen su labor docente, se encuentra sin posibilidades formativas por parte de la Administración para la formación en cuestiones específicas no extrapolables a otros cuerpos docentes.

La implementación de estas conclusiones podrá derivar en propuestas de mejora tales como llevar a cabo programas formativos específicos en cuestiones referidas al desarrollo de competencias y formación didáctica en los Conservatorios Profesionales, así como la revisión del currículum de las enseñanzas superiores de música para implementar materias referidas a la docencia y dotar a los futuros egresados de herramientas para desarrollar la labor docente de forma eficaz.

## REFERENCIAS

Arriaga, C., y Madariaga, J.M. (2004). Condicionantes contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. *Revista de Psicodidáctica*, (17), 0.

Collazos, J.G. (2019). *Desarrollo, aplicación y evaluación de un programa de aprendizaje de la motivación autodeterminada en el entorno de conservatorios profesionales de música de Aragón* (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza, España.

Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65-83.

Evans, P., McPherson, G.E., y Davidson, J.W. (2013). The role of psychological needs in increasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, 41(5), 600-619.

García-Dantas, A., González, J., y González, F. (2014). Factores psicológicos relacionados con la intencionalidad de abandonar las enseñanzas profesionales de rendimiento musical. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 14(1), 39-44.

Hallam, S. (2002). Musical Motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225-244.

Korthagen, F.A., y Evelein, F.G. (2016). Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education*, 60, 234-244.

Küpers, E., van Dijk, M., McPherson, G., y van Geert, P. (2014). A dynamic model that links skill acquisition with self-determination in instrumental music lessons. *Musicae Scientiae*, 18(1), 17-34.

Orden del 21 de febrero de 2019, por la que se convocan procedimientos selectivos de ingreso y acceso al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, de ingreso al cuerpo de profesores de escuelas oficiales de idiomas, al cuerpo de profesores de música y artes escénicas, al cuerpo de profesores técnicos de formación profesional, al cuerpo de maestros y procedimiento de adquisición de nuevas especialidades por el personal funcionario de carrera de los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria, profesores de escuelas oficiales de idiomas, profesores de música y artes escénicas, profesores técnicos de formación profesional y maestros de la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia. Santiago de Compostela, 8 de marzo de 2019, núm. 48.



Pereira Perez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare* 15(1), 15-29.

Renwick, J.M., y McPherson, G.E. (2002). Interest and choice: Student selected repertoire and its effect on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, 19(2), 173.

Tapia, J. (1992). Expectativas y Actitudes Motivacionales del profesorado. El cuestionario AMOP – A. (Para profesores con alumnos de 9 a 14 años). En J. Alonso Tapia et al. (Eds.), *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto. Colección Cuadernos del ICE, no 5*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Autónoma.

Valenzuela, J., Silva-Peña, I., Muñoz, C., y Precht, A. (2015). Características psicométricas de un inventario para explorar la Autoeficacia Motivacional Docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 859-878.

Vicente, A., y Aróstegui, J.L. (2003). Formación musical y capacitación laboral en el Grado Superior de Música, o el dilema entre lo artístico y lo profesional en los conservatorios. *Revista electrónica de LEEME*, (12).



## CAPÍTULO 65

### **LA EXPERIENCIA EMOCIONAL TRANSMEDIA Y LA EDUCACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN DESDE EL ANÁLISIS DE SU PRODUCCIÓN CIENTÍFICA**

AMPARO PORTA  
*Universitat Jaume I*

#### **INTRODUCCIÓN**

La comprensión del contexto ha sido un factor destacado en la educación desde mediados del siglo XX que se acrecienta en el s. XXI con los grandes espacios comunicativos multimodales, elegidos y de tránsito. Este artículo se interesa por la educación musical en su contexto y cómo conocerla desde su posición como disciplina. Para estudiarla se ha tomado su difusión científica de impacto como escaparate científico, síntesis de aspiraciones, aportaciones y tendencias. Este trabajo tiene por objeto encontrar la posible conexión de la música desde su vertiente educativa con el mundo transmedia en el que vivimos, sin retorno posible como espacio vital y su vinculación con las emociones como auténtico y verdadero motor de la acción de los individuos.

#### **La educación musical en la sociedad contemporánea**

La educación musical recorre todo el espectro educativo. Desde lo cognitivo ha sido estudiada por la teoría y ciencias de la música, la musicología, la psicología, la sociología y también por la didáctica desde su vertiente formativa. A través de todas estas disciplinas se ha construido su corpus que siempre está tocando fronteras ajenas y solicitando permisos recíprocos con otros para atravesar y permanecer en sus dominios. Nuestro interés por la educación musical en este trabajo gira a en torno a su propia disciplina estudiada desde su producción científica verificada. La lente para observar la temática que nos ocupa es la de la propia disciplina, y esta, desde un punto de vista aplicado, se mueve en gran medida con los grandes logros conseguidos entre finales del S. XIX y la primera mitad del S. XX Gómez, Hayes, Puerto., Plaza, Sanz, Bossuat, y Martí (2007), Hargreaves, (1996). Sin embargo, uno de los principales hitos del siglo pasado fue el reconocimiento determinante del contexto para su avance (Giroux y Mur Ubasart, 1998; Wertsch, Ramírez Garrido, Zanón, y Cortés, 1988). Existen múltiples contextos, en este trabajo nos ocuparemos de uno de ellos, el contexto académico e investigador, que así considerado es un gran territorio generador de dominios, miradas y acciones (Porta, 2020). Y todo ello requiere revisar

su significatividad del contexto, y la naturaleza mediadora de los signos poseedores de significado y sentido social (Porta, 2020).

### **La Experiencia**

La Didáctica de la Música tiene uno de sus principales espacios de desarrollo y acción en la experiencia y mediante ella entra en contacto con el yo más auténtico y activo, el que vive la música en primera persona. La experiencia nos permite adoptar un punto de vista desde el que mirar a la educación; un punto de vista que atraviesa lo subjetivo y lo objetivo, el dentro y el fuera, lo micro y lo macro y tiene carácter personal, subjetivo, desestabilizante (Domingo y de Lara, 2010). Su tratamiento teórico por parte de Dewey (1938), Vigotsky (1926), Piaget (1930) y Luria (1981) han marcado la senda desde las que demandan nuevas lecturas para nuevos horizontes experienciales. Y ellos son todos aquellos que condicionan la acción académica e investigadora de la educación en la experiencia y las aulas (Pozo, Scheuer., Mateos, y Pérez Echeverría, (2006).

### **Las emociones**

La psicología, considera las emociones como uno de los conceptos difíciles de definir. Su aproximación inicial las identifica como sentimientos no ajenos a la conducta que crean reacciones reflejas y del organismo proporcionando percepciones secundarias del campo propioceptivo, y todo ello supone una especie de valoración del propio organismo frente al ambiente, tomando postura ante él. Vigotsky es uno de los grandes autores que ha tratado de forma destacada el tema de las emociones (Vigotsky, 1926). Y estas se encuentran involucradas en los significados que construimos a partir de la experiencia de vida (Albornoz, 2009). Existen múltiples definiciones de las emociones, siendo una de las más sólidas y exhaustivas las proporcionadas por Kleinginna, and Kleinginna (1981). Comúnmente la psicología las define como aquel sentimiento o percepción de la realidad o la imaginación que se expresa físicamente e incluye reacciones de la conducta. Ekman et al. (1983) y Prinz, (2004) proponen seis emociones básicas: sorpresa, asco, tristeza, ira, miedo, alegría/felicidad

### **Transmedia**

El cine, la televisión y en general el mundo de las pantallas ha supuesto una revolución en el ámbito cultural, social, de comunicación y servicios, así como de los espacios culturales e industriales. Iniciadas como un espacio de entretenimiento se han convertido en el vehículo comunicativo más importante de nuestra época. Identificados como transmedia, crean sus propias narrativas (Scolari, 2013, 2014), experiencias y prácticas (Fernández, 2014) y espacios en acción que requieren ser

revisados desde lo académico e investigador. Y en todas ellas, la banda sonora tiene un lugar reservado porque forma parte de su binomio esencial: imagen y música, ruidos y voces en movimiento (Porta, 2007). Sus aproximaciones requieren de metodologías mixtas con formas de aproximación que cierren progresivamente el foco desde una posición panorámica porque se identifican por categorías pero se comprenden como estudios participares y de caso (Porta, 2014, 2017, 2018, 2019)

### **Objetivo de la investigación**

El objetivo de este trabajo es analizar la experiencia transmedia y su relación con las emociones desde la lente educación musical para conocer su presencia, intereses y tendencias en artículos publicados en revistas especializadas en estas dos últimas décadas, posicionándonos desde la escucha.

## **METODOLOGÍA**

### **Instrumentos y procedimiento**

La recogida de datos bibliográficos de las búsquedas realizadas partió de un numero inicial de 1300 registros en su posición de partida hasta los 65 finales Para desarrollar esta investigación se ha comenzado por realizar una revisión bibliográfica con objeto de rastrear, buscar y descargar, para finalmente consolidar, los documentos de la muestra (Medina-López, Marín, y Alfalla (2010). Esta última fase se ha desarrollado mediante un análisis bibliométrico que ha partido del estudio de 600 documentos para ser refinado a 357 y terminando el proceso de análisis de forma detallada mediante el análisis de contenido con 65 documentos resultantes. Se utiliza la franja temporal de 1999 a 2020 de las bases de datos de WoS en la plataforma ISI Web of Knowledge (Thomson Reuters) y de SCImago Research Group (Scopus). Para la recopilación de la información se ha utilizado el gestor EndNote para su clasificación tomando como lenguas el español y el inglés. Posteriormente se fundieron ambas bases de datos WOS y SCOPUS, eliminando los registros y fichas repetidas, obteniendo sí los artículos publicados que contienen las búsquedas objeto del estudio de artículos registrados en bases de datos de impacto.

Una vez recogidos los documentos de interés se analizan los indicadores bibliométricos de mayor interés tal como propone Hernández y Bueno (1998), es decir, el recorrido temporal diacrónico, la productividad de los autores, las áreas de investigación implicadas la citación y el contenido de títulos palabras clave, abstract y artículos, dedicando especial atención a los registros, Áreas de investigación, Revistas y artículos, dado que nuestro interés estriba en temáticas de la Educación Musical.

## Instrumentos

Los instrumentos utilizados en este trabajo han sido la revisión y creación de fichas bibliográficas, la consulta de bases de datos de EndNote, WOS y SCOPUS, el Programa de análisis de Contenido MxQda y Mendeley como gestor bibliográfico final de las fichas procedentes de las bases bibliográficas utilizadas

## Procedimiento

Se han realizado tres aproximaciones bibliométricas, la primera recogió un análisis de 600 artículos a partir de la búsqueda en WOS y Scopus., para la segunda se utilizaron las mismas bases de datos con refinados progresivos hasta obtener 357 registros ajustados a nuestro propósito investigador. Se han seleccionado como indicadores, su recorrido temporal diacrónico en el periodo indicado, citaciones y contenidos. Para la tercera, de carácter de carácter mucho ampliado en sus resultados se realizaron tres análisis de contenido utilizando el programa y MxQda, que se aplicó a la presencia de las emociones y las experiencias transmedia (cine y televisión) en el discurso académico-musical y la presencia de estos indicadores en los artículos de revistas de impacto.

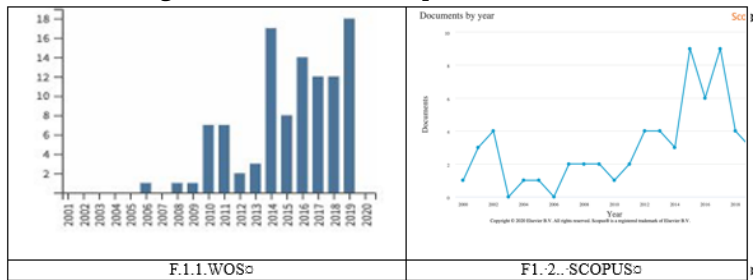
## RESULTADOS

### Análisis bibliométrico. Recorrido temporal diacrónico

La producción de una investigación concreta tiene su recorrido en un punto 0 acordada como inicio de su evolución temporal. En nuestro caso hemos tomado como horquilla las dos décadas del siglo XXI para su estudio en las bases de datos anteriormente citadas WOS y SCOPUS. Para su análisis se tomó la producción de artículos del periodo temporal 2000 a 2019 utilizando las búsquedas de ("Music Education" AND movie OR TV OR Transmedia) en los idiomas español e inglés

WOS (F1.1)

*Figura 1. Recorrido temporal diacrónico*



TEMA: ("Music Education" AND movie OR TV OR Transmedia)

### Los autores más citados

### Áreas de investigación con más registros

**Figure 2.1: WOS**

Subject Area	Count
Education Educational Research	310
Health	36
Nutrition Dietetics	11
Psychiatry	6
Cultural Studies	5
Public Environmental Environmental Health	33
Psychology	11
Archaeology	3
Materials Science	3
Linguistics	25
Social Sciences Other Topics	8
Chemistry	3
Geology	2
Mathematics Other Topics	2
Life	2
Health Care Sciences Services	16
Computer Science	7
Statistics Bibliography	3
Business	1
Art	45
Communication	106

**Figure 2.2: SCOPUS**

Subject Area	Percentage
Social Sciences	38.5%
Arts and Humanities	31.2%
Business, Management, Economics	15.0%
Computer Science	11.5%
Psychology	6.0%
Environmental Sciences	4.0%

Mostrando 357 registros para TEMA: ("Music Education" AND movie OR TV OR Transmedia)

En la base de datos de la Web of the Science aparecen como áreas de investigación destacadas: Investigación en Educación Musical (310), Comunicación (106), Arte (45), Música (36), Salud Ocupacional Pública (33), Lingüística (25) y Servicios de Ciencias de la Salud (16), Nutrición (11) y Psicología (11).

— 755 —

En la base de datos de Scopus (F2.2) áreas temáticas aparecen como destacadas las áreas de Ciencias Sociales (36,1), Artes y Humanidades (34.1%) y Psicología (14,7) y Ciencias de la Computación (5.0%)

**Revistas con más registros**

Aproximación 1 con 357/387 registros

En cuanto a las revistas los resultados en ambas bases de datos son los siguientes:  
WOS

Las revistas con mayor número de registros, considerados por encima de 5 son las siguientes WOS y SCOPUS.

Títulos de fuentes	registros	%	of 357.
Comunicar	100	28.011.	
Journal of school health	15	4.202.	
Health education research	9	2.521.	
Journal of nutrition education and behavior	9	2.521.	
Academic psychiatry	6	1.681.	
Computers education	6	1.681.	
Eğitim ve bilim education and science	6	1.681.	
Popular music and society	6	1.681.	
Teachers college record	6	1.681.	
Arte individuo y sociedad	5	1.401.	

(130 Títulos de fuentes valores fuera de las opciones de visualización.).

(0 registros (0.000%) no contienen datos en el campo que se está analizando).

**SCOPUS**

Títulos de fuentes	registros	%	of 389.
Comunicar	106	27.249.	
Journal of school health	15	3.856.	
Journal of nutrition education and behavior	10	2.571.	
Health education research	9	2.314.	
Eğitim ve bilim education and science	8	2.057.	
Academic psychiatry	6	1.542.	
Computers education	6	1.542.	
Movimento	6	1.542.	
Popular music and society	6	1.542.	
Teachers college record	6	1.542.	
Arte individuo y sociedad	5	1.285.	
Journal of visual culture	5	1.285.	

(139 Títulos de fuentes valores fuera de las opciones de visualización.).

(0 registros (0.000%) no contienen datos en el campo que se está analizando).



## **Aproximación 2. Refinando resultados para una aproximación detallada de contenidos**

SCOPUS "Music Education" en artículos de 2000 a 2019 movie y tv 73 resultados.

WOS áreas temáticas CC sociales y Artes y Humanidades "Music Education") 1999 a 2020, película o televisión) , "SOCI", "ARTES" ) 74 resultados.

Pasado a Mendeley los 74 registros, han quedado en 65.

Las revistas destacadas en las temáticas transmedia y emociones en educación musical.

Revistas con los registros en la cobertura de las temáticas (Figura 3)

"Music Education") 1999 a 2020) (movie OR Televisión), "SOCI", "ARTS".

International Journal Of Music Education, "11".

Journal Of Research In Music Education, "6".

Arts Education Policy Review, "4".

Psychology Of Music, "4".

Research Studies In Music Education, "4".

Journal Of Music Technology And Education, "3".

Music Education Research, "3".

Journal Of Music Teacher Education, "2".

Behaviour And Information Technology, "1".

British Educational Research Journal, "1".

British Journal Of Music Education, "1".

Bulletin Of The Council For Research In Music Education, "1".

Childhood Education, "1".

Communication Law And Policy, "1".

Croatian Journal Of Education, "1".

Cypriot Journal Of Educational Sciences, "1".

Discourse, "1".

Estudios Sobre Educacion, "1".

International Journal Of Community Music, "1".

International Journal Of Early Childhood, "1".

International Journal Of Sustainability In Economic Social And Cultural Context, "1".

International Review Of The Aesthetics And Sociology Of Music, "1".

Journal Of Curriculum Studies, "1".

Man In India, "1".

Muziki, "1".

Popular Music And Society, "1".

Qualitative Report, "1".

Revista Electronica Complutense De Investigacion Musical, "1".

Revista Electronica De Investigacion Educativa,"1".

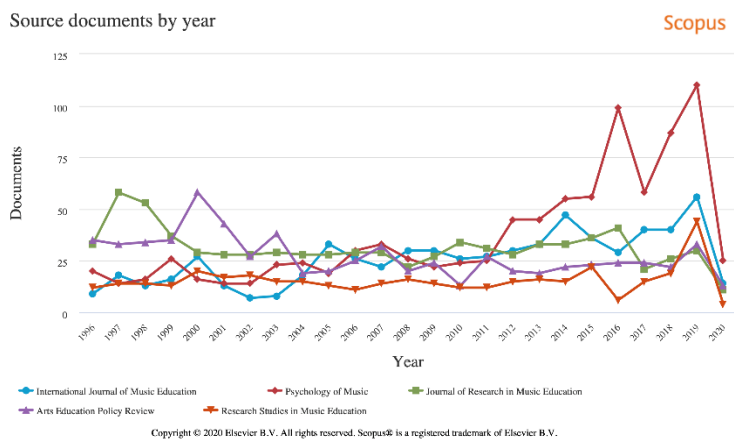
Revista Musical Chilena,"1".

Turkish Online Journal Of Educational Technology,"1".

Urban Review,"1".

## Las revistas destacadas y sus recorridos diacrónicos

Figura 3. Revistas con los registros seleccionados y puntuaciones destacadas



El gráfico muestra los artículos con temáticas descritas en el apartado anterior publicados por revistas. De todos ellos destacamos el interés temporal progresivo por las temáticas transmedia en educación musical, a su vez cómo las revistas van definiendo sus líneas editoriales con sus aportaciones. De todas ellas, la que muestra resultados en alza prácticamente permanente es Psicología de la Música y la que menos en las temáticas indicadas es Research RCME aunque fue la pionera en interés junto a Arts Education Polici Review siguiendo un proceso parecido. Destacamos igualmente como periodos el intervalo 1996-2003 que podríamos indicar como de aparición de temáticas con cierta continuidad, después un periodo de cierta latencia en 2004-2011 que podríamos considerar de Meseta Baja y, finalmente, un aumento claramente significativo y al alza entre 2012-2020: Alza.

## Análisis de contenido

El análisis de contenido corresponde a la tercera aproximación a nuestro tema de estudio, se estudian los datos obtenidos con los 65 registros resultantes que finalmente recogimos con el gestor bibliográfico Mendeley.

La aproximación más detallada se ha realizado a través del análisis de contenido, utilizando el Programa de análisis de datos MxQda en el que se han estudiado los

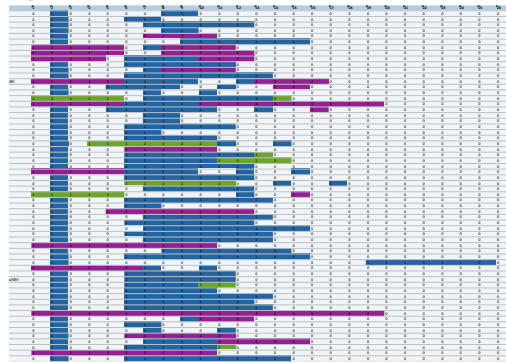
aspectos internos de nuestra investigación y que aportación datos altamente interesantes. De esta forma buscamos respuesta a las relaciones que se proponen en el objetivos: Desde la Educación Musical, estudiar el las experiencias transmedia (cine y televisión) y sus relaciones con los factores educativos y emocionales así como sus relaciones.

### **Visión general**

Esta visión general se ha abordado desde el Retrato de documentos de MxQda (Figura 4).

Un primer recorrido muestra las categorías seleccionadas (Transmedia, Educación Musical, Emociones, Método) en el retrato de 65 documentos resultantes en el programa Mendeley procedentes de WOS y SCOPUS utilizando el Retrato de documentos de MxQda en el que se recogen todos los documentos con Título, Primer autor, revista, Keywords, Abstract.

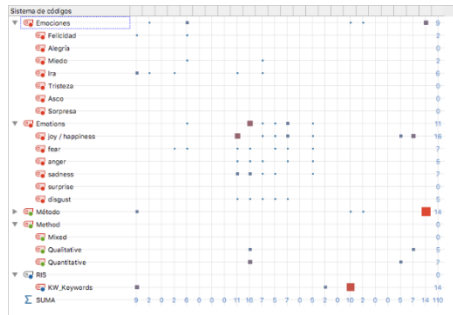
*Figura 4.* Retrato de documento con MxQda



### **Las experiencias transmedia (cine y televisión) en el discurso académico-musical**

Se ha realizado a través de la comparación de los documentos 65 Registros de artículos) activados para los siguientes códigos Transmedia, educación y método seleccionado en Título, nombre revista, abstract y palabras clave.

*Figura 5.* Presencia de los emocional



El gráfico muestra en las filas, los 65 documentos y en las columnas los segmentos analizados mediante las categorías y códigos mostrados como las celdas coloreadas de las gráficas que corresponden a las categorías: Educación, Transmedia, Método de investigación. Los resultados obtenidos en los 65 registros (artículos) indican las categorías, peso y posición de cada uno de ellos. Desde la posición de la Educación Musical el cine y la televisión ocupan una posición diversificada en los trabajos y pocas referencias a las metodologías utilizadas.

### Presencia de lo emocional

La presencia de lo emocional ha sido estudiada con diferentes herramientas de las que mostramos una muestra muy representativa de los resultados obtenidos La figura 5 da cuenta de las relaciones existentes entre códigos

El estudio realizado ha partido desde su inicio de búsquedas en español y en inglés, considerándolas de forma sumativa en todos los casos anteriores. Sin embargo en el estudio de las emociones se observa una gran diferencia en las temáticas emocionales que en el idioma inglés aparecen de forma diferente del español. En inglés son más y más variadas como se observa en el gráfico. Destacamos su especificidad en subcategorías que sólo aparecen en las búsquedas de las palabras en inglés en el caso de: felicidad/alegría que parece de forma muy consistente, así como miedo, enfado, tristeza o sorpresa. Y este hecho también se acusa en la utilización de la metodología investigadora que aparece sólo en la utilización de vocablos en inglés

### Análisis temático

El último apartado lo hemos reservado para el estudio temático, realizado a partir de las categorías seleccionadas y sus subcategorías y que hemos obtenido por la Co-ocurrencia de palabras clave, (Figura 6) utilizando el modelo código-co-ocurrencia.

Se han utilizado los parámetros: Título, revista, Keywords, abstract.

Códigos a analizar: educación musical, transmedia emociones, método y como específicos: cine, Tv, experiencia, práctica y aula por considerarlos indicadores adecuados de acciones expresivas cotidianas.

Su realización se ha creado por medio del estudio de co-ocurrencia con el modelo código co-ocurrencia del Maxmap de MxQda. Se han revisado de forma detallada el posicionamiento de la Educación musical (35) considerando la Experiencia (41), la Práctica (47) y el aula, observando la categoría Transmedia para responder a objetivo. (Figura 6).

### Por abstracts

La selección utilizada se ha realizado a dos niveles, el primero, formado por Experience, Music Education y Practices, responde a categorías educativas que desde su posición destacada son interpelados por las Emociones y Transmedia. De ellos surgen las interacciones en el nivel N2 situado en la base son las co-ocurrencias de los códigos. El índice de significatividad se ha obtenido estudiando su posición en los niveles y frecuencias de resultados representados por el número y el grosor de la línea. Así se observa como las máximas puntuaciones corresponden Music education con el abstract, a Experience con emotions, situándose alegría, felicidad como específica (Figura 6)

Figura 6. Análisis temático. Por abstracts

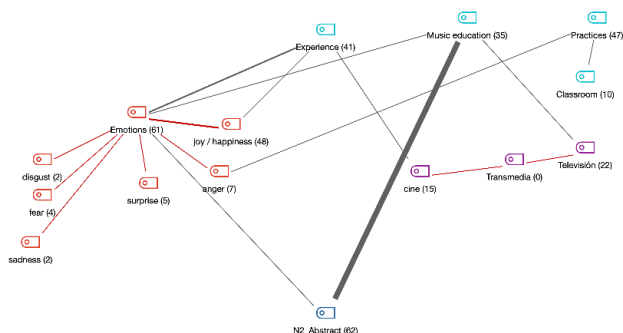
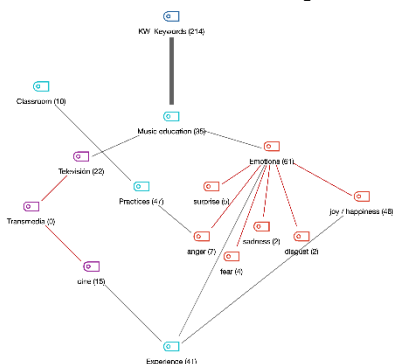


Figura 7. Análisis temático. Por palabras clave



### Por Palabras clave

Las palabras clave han sido seleccionadas porque suponen ya una selección de sus autores de estas palabras y no otras para describir sus trabajos, como la mejor síntesis de los que mejor los conocen. Con ellas, desaparece el yo del autor y se sitúa totalmente centrado en su obra, el artículo. Por esa razón, especialmente la parte emocional no interpela a quien escribe si no a su obra. En el gráfico observamos, de nuevo cómo la vinculación máxima, tanto por frecuencia como por grosor de la línea, es las palabras clave a Educación Musical, apareciendo con puntuaciones altas la vinculación de la educación musical con transmedia a través de la televisión. Y su conexión las emociones especialmente a través de la alegría y conectándolo con la experiencia (Figura 7).

### DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El trabajo presentado ha tenido como objetivo analizar la experiencia transmedia y su relación con las emociones desde la lente educación musical para conocer su presencia, intereses y tendencias en artículos publicados en revistas especializadas en estas dos últimas décadas, posicionándonos desde la escucha. Para responder a todo ello se ha estudiado en las bases de datos de las revistas de impacto la presencia de la educación musical y, como indicadores, el uso de los transmedia, en especial el cine y la televisión y su vinculación con las emociones en sus modos de expresión. Los resultados reflejan un interés creciente por estas temáticas la difusión científica, y una vinculación vía indirecta secundaria a través de las emociones que toman el cine y la televisión como espacios mediadores con más presencia en la vida diaria que en la práctica y experiencias educativas

### REFERENCIAS

- Akhutina, T.V. (2002). LS Vigotsky y AR Luria: la formación de la neuropsicología. *Revista española de Neuropsicología*, 4(2), 108-129.
- Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 13(44), 67-73.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.<sup>[1]</sup><sub>SEP</sub>
- Domingo, J.C., y de Lara Ferré, N.P. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. España: Morata.
- Fernández, C. (2014). *Prácticas transmedia en la era del prosumidor: Hacia una definición del Contenido Generado por el Usuario*. España: CGU.
- Giroux, H.A., y Ubasart, M. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. España: Morata.
- Gómez, M.D., Hayes, A.G., Puerto, M.À.A., Plaza, J.L.A., Sanz, C.A., Bossuat, C., ... y Martí, Á.S.G. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes* (Vol. 240). España: Graó.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid. Morata

- Kleinginna, P., and Kleinginna, A. (1981). A categorised list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and emotion*, 5(4), 345-379.
- Porta, A. (2007). *Músicas públicas, escuchas privadas: hacia una lectura de la música popular contemporánea*. Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Porta, A. (2014). Explorando los efectos de la música del cine en la infancia. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26.
- Porta, A. (2018). The Music that Children Listen to in Movies, Series and TV Documentaries. An Empirical Study on its Meaning. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 49(2), 311-332.
- Porta, A. (2018). The Music that Children Listen to in Movies, Series and TV Documentaries. An Empirical Study on its Meaning. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 49(2), 311-332.
- Porta, A. (2020). Buscando respuestas a los tres grandes hitos de la Música en los últimos 70 años en una asignatura de master. *INNODOCT 2019*. UPV Valencia
- Porta, A. (2020). Buscando respuestas a los tres grandes hitos de la Música en los últimos 70 años en una asignatura de master. *INNODOCT 2019*. UPV Valencia
- Porta-Navarro, A., and Herrera, L. (2017). La música y sus significados en los audiovisuales preferidos por los niños. *Comunicar*, 25(52), 83-92.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez Echeverría, M.D.P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. *Las concepciones de profesores y alumnos*, 12, 29-54.
- Prinz, J. (2004). Which emotions are basic. *Emotion, evolution, and rationality*, 69, 88.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto, Planeta
- Scolari, C. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/E de cultura digital*, 1, 71-81.
- Vigotsky, L.S. (1926). *Principios de enseñanza basados en la psicología*. Vigotsky (1991), *Obras Escogidas*. Visor. Madrid.
- Wertsch, J.V., Ramírez Garrido, J.D., Zanón, J., y Cortés, M. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. España: Morata.





## CAPÍTULO 66

### EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA REVISIÓN CONCEPTUAL

DANIEL MAYORGA-VEGA

*Universidad de Jaén*

#### INTRODUCCIÓN

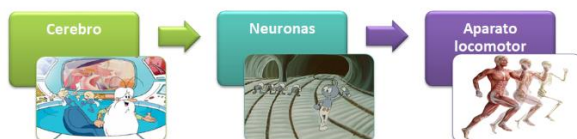
Existen numerosos conceptos y términos afines relacionados con la Educación Física. Una comprensión conceptual profunda de la Educación Física es fundamental para todos los docentes de Educación Primaria de la especialidad. Por tanto, el presente capítulo analiza todos los términos y conceptos relacionados con la Educación Física, así como se examina sus similitudes y diferencias. En primer lugar, se examinan los conceptos más generales relacionados con la Educación Física (es decir, “actividad física”, “ejercicio físico”, “conducta sedentaria”, “inactividad física” y “conductas del movimiento”), los cuales están vinculados principalmente con el movimiento en sí y el metabolismo. En segundo lugar, se estudian los conceptos vinculados principalmente con el factor lúdico y la reglamentación de la actividad física (es decir, “juego”, “juego motor”, “deporte”, “deporte escolar”, “deporte recreativo” y “deporte institucional”). Por último, se analiza el concepto de “Educación Física”, así como los términos que comúnmente se utilizan como sinónimos (es decir, “motricidad”, “psicomotricidad”, “gimnasia”, y “expresión corporal”).

#### **Actividad física y conducta sedentaria. Actividad física y ejercicio físico**

La actividad física es tradicionalmente definida como “cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que conlleva un gasto energético” (Caspersen et al., 1985, p. 126). El movimiento corporal es cualquier acción producida por la activación de la musculatura esquelética que implica que nuestro cuerpo o una parte del mismo cambie de ubicación o posición (CSEP, 2017). Sin embargo, de manera similar a los objetos, nuestro cuerpo también podría moverse “pasivamente” por la acción de una fuerza externa (por ejemplo, si un compañero nos mueve), lo cual no implicaría actividad física. En esta línea, cabe destacar que en la actividad física el movimiento implica un componente de voluntad o conducta (Baumgartner et al., 2015). Para moverse el escolar necesita de la acción de su aparato locomotor, el cual está formado por el sistema osteoarticular (huesos, cartílagos y ligamentos) y sistema muscular (músculos y tendones). Básicamente, para movernos el sistema nervioso genera (cerebro) y transmite (neuronas) las órdenes motoras a los músculos

esqueléticos, los cuales mediante los tendones se unen a los huesos y al contraerse provocan los movimientos corporales a través de las articulaciones (ejes de giro) (Figura 1). Por tanto, podemos considerar que la actividad física comprende dos grandes componentes: (1) el movimiento per se y (2) la voluntad o conducta del escolar que permite dicho movimiento (es decir, un “movimiento activo”).

*Figura 1. Esquema general del movimiento activo*



*Figura 2. Gasto energético total*

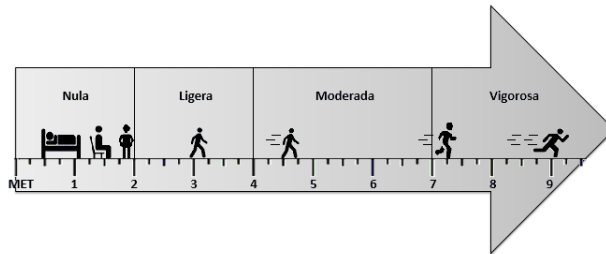


Por otro lado, también hace falta aclarar que es eso del gasto energético. El gasto energético total representa la cantidad de energía diaria que consume una persona. El conjunto del gasto energético total podemos dividirlo en: (1) gasto energético basal (metabolismo basal); (2) efecto termogénico de los alimentos (termogénesis), y (3) el gasto energético por actividad (gasto por actividad) (Figura 2). El metabolismo basal es la cantidad energética que necesita el cuerpo en estado de reposo para mantener las funciones vitales (es decir, metabolismo celular, síntesis de moléculas y trabajo mecánico interno como los movimientos de los músculos respiratorios o la contracción del corazón). La termogénesis requiere energía para digerir, absorber y metabolizar los nutrientes. Por último, el gasto por actividad es la cantidad de energía que consume el cuerpo mediante la realización de actividad física, lo cual implica un consumo de energía por encima del nivel de reposo (es decir, cuando estamos sentados o tumbado). Los METs, es decir, la unidad de medida del índice metabólico, representa la cantidad de energía que consume una persona en situación de reposo. El gasto energético por actividad puede variar en continuum desde ligera (2,0-3,9 METs; por ejemplo, caminando lento o normal, o haciendo tareas del hogar), pasando por moderada (4,0-6,9 METs; por ejemplo, juegos motores, subir escaleras, caminar rápido o montar en bicicleta) hasta vigorosa ( $\geq 7,0$  METs; por ejemplo, deportes, correr normal o rápido, o nadar) (CSEP, 2017; Saint-Maurice et al., 2016). Sin embargo, dado que cualquier movimiento que conlleve un gasto energético menor a 2 METs no

es considerado actividad física (es decir, sedentarismo, conducta sedentaria, actividad física nula o casi nula), cuando hablamos de gasto energético por actividad física hacer referencia a igual o mayor a 2,0 METs (Saint-Maurice et al., 2016) (Figura 3). Por tanto, la actividad física en escolares se podría definir como cualquier movimiento corporal realizado activamente por el aparato locomotor que conlleva un gasto energético por actividad ( $\geq 2,0$  METs).

Con frecuencia el término “ejercicio físico” es usado como sinónimo del término “actividad física”. No obstante, y a pesar de que tienen elementos en común, ambos conceptos no son lo mismo. Por ejemplo, la actividad física y ejercicio físico hacen referencia a cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que conlleva un gasto energético. Sin embargo, el ejercicio físico es un subtipo de la actividad física. Concretamente ejercicio físico es “actividad física que es planeada, estructurada, repetida, y con el propósito de que la mejora o mantenimiento de uno o más componentes de la condición física es un objetivo” (Caspersen et al., 1985, p. 128).

*Figura 3. Continuum del gasto energético por actividad*



En primer lugar, cabe aclarar que la condición física es el estado de forma de los diferentes componentes de la capacidad física de una persona (por ejemplo, capacidad cardiorrespiratoria, fuerza muscular o flexibilidad) que permiten realizar actividad física (Cañizares y Carbonero, 2016). Aunque la condición física es un importante marcador de salud en escolares, cuando se habla de ejercicio físico también hace referencia a la mejora o mantenimiento de una amplia gama de indicadores de salud y bienestar físico, mental y social (Tremblay et al., 2016). En segundo lugar, aunque recientemente existe cierta evidencia de la que actividad física ligera también tiene un efecto positivo sobre la salud de los escolares, mayores beneficios se obtienen con actividad física moderada-vigorosa (Tremblay et al., 2016). Por tanto, el ejercicio físico se podría definir como tipo de actividad física, normalmente a una intensidad moderada-vigorosa ( $\geq 4,0$  METs), que es planificada y realizada sistemáticamente con el objetivo de mejorar o mantener la salud. Por tanto, la actividad física engloba el ejercicio físico, juegos motores, deporte y las actividades realizadas como parte de la vida diaria, ocupación, el ocio y el transporte activo. Es decir, todo ejercicio físico es

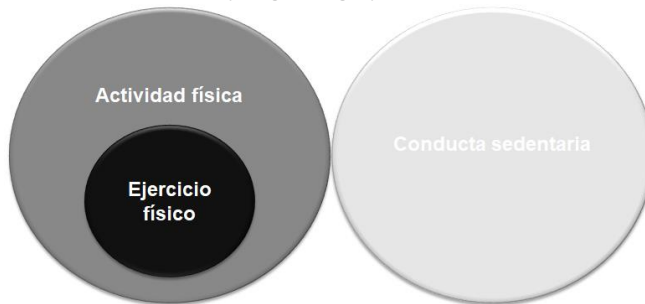
actividad física, pero no toda actividad física es ejercicio físico. Aunque las definiciones de actividad física y ejercicio física fueron propuestas en la década de los ochenta, hoy en día siguen estando vigentes (CSEP, 2017).

### **Conducta sedentaria e inactividad física**

Debido al creciente evidencia que existe en la relación inversa con la salud, el término conducta sedentaria (o sedentario) están cobrando cada vez mayor protagonismo. Hoy en día hay dos grandes definiciones de “conducta sedentaria”. Por un lado, la simple y tradicional definición de conducta sedentaria como cualquier conducta con bajo gasto energético ( $\leq 1,5$  o  $2,0$  METs) (Tremblay et al., 2017). Por otro lado, la Red de Investigación sobre Conducta Sedentaria aboga por la definición de conducta sedentaria como “cualquier comportamiento durante el tiempo despierto caracterizado por un gasto energético  $\leq 1,5$  METs mientras estamos en una posición sentada, reclinada o tumbada” (Tremblay et al., 2017). En primer lugar, cabe destacar que la nueva definición incluye cualquier comportamiento durante el tiempo despierto. A diferencia de la concepción tradicional, esta última concepción de conducta sedentaria no incluiría el tiempo de sueño, el cual se ha demostrado que está fuertemente relacionado con la salud en escolares (Tremblay et al., 2016). No obstante, debido a la limitación de las posibles conductas a posturas a ciertas concretas (es decir, sentado, reclinado o tumbado), esta segunda definición de conducta sedentaria presenta diferentes limitaciones. Por un lado, en escolares existen diferentes actividades comunes que se realizan sentadas que están por encima del  $1,5$  METs (por ejemplo, pintando, coloreando, leyendo, escribiendo o navegando por Internet) (Butte et al., 2018). De manera similar, aparte de las posturas sentadas, reclinadas o tumbadas, los escolares también tienen un bajo gasto energético ( $\leq 1,5$  METs) cuando están de pie como, por ejemplo, esperando en un cola (Ridley et al., 2008). Además, de manera similar como se incrementado el umbral para la actividad física moderada y vigorosa en escolares con respecto a los adultos (es decir,  $4,0/7,0$  METs en vez de  $3,0/6,0$  METs de los adultos), estudios recientes sugieren que en escolares el umbral de conducta sedentaria se debería incrementar de  $1,5$  a  $2,0$  METs (Saint-Maurice et al., 2016). En este sentido, todas las actividades sentadas o de pie de “nula” o “casi nula” intensidad estarían por debajo de los  $2,0$  METs. Por otro lado, sedentario viene del latín *sedentarius* “que trabaja sentado”, el cual es derivado del término *sedēre* “estar sentado” (Real Academia Española, 2020). Por tanto, siguiendo la inclusión de las posturas por argumentos de su fiel estricto sentido latino, la inclusión de las posturas de reclinados o tumbado tampoco tendría justificación. Por último, la evidencia científica sobre los efectos perjudiciales de la conducta sedentaria medida objetivamente generalmente se basa en el concepto tradicional de nulo o casi nulo movimiento, es decir, independientemente de la postura (Cliff et al., 2016). Por

tanto, con el objeto de evitar toda esta problemática conceptual por la inclusión de la postura, la conducta sedentaria se podría definir simplemente como cualquier comportamiento durante el tiempo despierto (es decir, excluyendo el tiempo de sueño) caracterizado por un gasto energético por actividad nulo o casi nulo ( $< 2,0$  METs) (es decir, independientemente de la postura de la persona). La figura 4 muestra la relación entre actividad física, ejercicio físico y conducta sedentaria.

*Figura 4.* Relación entre actividad física, ejercicio físico y conducta sedentaria  
(Adaptado de Mayorga-Vega y Torres-Luque, 2019)



Con frecuencia el término “conducta sedentaria” (o sedentarismo) es usado como sinónimo del término “inactividad física” (Tremblay et al., 2017). No obstante, aunque el sedentarismo implica la ausencia de actividad física, ser sedentario es diferente a ser físicamente inactivo. La inactividad física se define como tener “un nivel insuficiente de actividad física para alcanzar las recomendaciones de actividad física” (CSEP, 2017). Por ejemplo, un estudiante de Educación Primaria sería considerado físicamente inactivo si no acumula al menos 60 minutos diarios de actividad física moderada-vigorosa (Tremblay et al., 2016). Por tanto, aunque un escolar cumpla con la recomendación de actividad física (es decir, sea físicamente activo), al mismo tiempo, ese alumno podría también acumular un tiempo excesivo en conductas sedentarias. Es decir, un estudiante puede ser físicamente activo (es decir, cumplir con las recomendaciones de actividad física moderada-vigorosa), pero al mismo tiempo tener una alta cantidad de conducta sedentaria. Independientemente de los niveles de actividad física moderada-vigorosa, largos periodos de tiempo en conductas sedentarias podrían tener efectos adversos sobre la salud (Tremblay et al., 2016). Por tanto, ser físicamente activo no protege a los escolares de los efectos negativos de ser sedentario (Tremblay et al., 2016). La tabla 1 muestra los perfiles de los escolares según sus niveles de actividad física moderada-vigorosa y conducta sedentaria.

*Tabla 1.* Perfiles de los escolares de Educación Primaria según sus niveles de actividad física moderada-vigorosa y conducta sedentaria

Actividad física moderada-vigorosa			
		Negativo	Positivo
Conducta sedentaria	Negativo	Físicamente inactivo y alta conducta sedentaria	Físicamente activo, pero alta conducta sedentaria
	Positivo	Físicamente inactivo, pero baja conducta sedentaria	Físicamente activo y baja conducta sedentaria

Adaptado de Mayorga-Vega & Torres-Luque (2019)

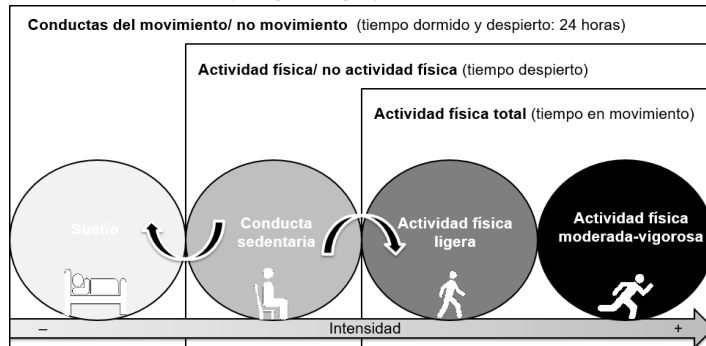
### Conductas del movimiento

El término conductas del movimiento (o conductas del movimiento y no movimiento) es un concepto global que es usado para abarcar la actividad física de todas las intensidades, la conducta sedentaria y sueño, es decir, conceptualizar el movimiento como un continuum desde el sueño hasta la actividad física de alta intensidad (Tremblay et al., 2016; Tremblay et al., 2017). A modo de resumen, la figura 5 representa la relación de todas las conductas del movimiento de un día (24 horas). Dentro de las conductas del movimiento tenemos dos grandes bloques, el tiempo de sueño y el tiempo en el que estamos despiertos, en el cual el estudiante puede realizar actividad física o no.

En cuanto al tiempo de sueño, no se debe erróneamente reducir las horas del sueño a favor de aumentar el tiempo implicado en actividad física puesto que es un constructo independiente y que es muy saludable. De manera similar, cabe aclarar que el sedentarismo es específico durante el tiempo en el que estamos despiertos, es decir, que no incluye el tiempo de sueño. En el tiempo despierto, a su vez, en cuanto a la distribución del tiempo se diferencian dos grandes bloques: el tiempo en conductas sedentarias (es decir, no realizando actividad física) y el tiempo en actividad física. La actividad física total de los escolares puede incluir la actividad física de intensidad ligera, moderada o vigorosa. Aunque se han encontrado una relación favorable entre la actividad física de todas las intensidades, en general, la actividad física de intensidad moderada-vigorosa está más favorablemente asociada con la salud que la actividad física de intensidad (Tremblay et al., 2016). Sin embargo, puesto que es inviable que los escolares mantengan una actividad física de intensidad moderada-vigorosa durante muchas horas en el día, también resulta especialmente importante la promoción de actividad física ligera como estrategia para reducir la conducta sedentaria por ser el que podemos mantener durante más tiempo (representado por flechas). Por otro lado, la conducta sedentaria también se podría reducir fácilmente aumentando las horas de sueño (representado por las flechas). Tanto la identidad propia e independencia de cada constructo particular (representado por los círculos) como la gran co-dependencia entre ellos (especialmente entre el sueño, conducta sedentaria y actividad física ligera) ha sido contractado científicamente en escolares

de Educación Primaria (Tremblay et al., 2016). Por último, nótese que el tamaño de los círculos y de las cajas superiores no representa la cantidad de tiempo recomendable.

*Figura 5.* Relación de las conductas del movimiento dentro de las 24 horas de un día (Adaptado de Mayorga-Vega y Torres-Luque, 2019)



### Juego y deporte

El concepto de juego es probablemente el más complejo de definir en este capítulo. El vocablo “juego” etimológicamente proviene de los términos latinos *iocus* y *jocus* donde su significado es ligereza, frivolidad, chanza, gracia, pasatiempo, broma, diversión, y *ludus*, que abarca principalmente la propia acción de jugar. Entre las numerosas definiciones sobre el juego, es ampliamente reconocida la realizada por Huizinga (citado en Cañizares y Carbonero, 2016), el cual lo define como una “acción libre, que se desarrolla dentro de un espacio y tiempo determinados, con reglas obligatorias, libremente aceptadas, que tiene fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ser de otro modo en la vida corriente”. Por tanto, siguiendo el autor anterior, el juego se podría definir como una acción lúdica (divertida o recreativa), voluntaria y espontánea, imaginativa (simbólica) y reglada (aceptada por los jugadores), que tiene un fin en sí mismo (sin un objetivo específico). No obstante, la dificultad de la definición del juego radica en el hecho que este forma parte del ser humano desde su nacimiento, pasando a lo largo de la vida por diferentes fases. Por ejemplo, en los primeros años de vida, los niños realizan juegos de ejercicio (con reglas inexistentes), en la edad infantil predomina el juego simbólico (con reglas efímeras) y posteriormente el juego reglado (perdiendo en muchas ocasiones el carácter imaginativo) (Moreno, 1999).

Paralelamente, aunque los juegos motores predominan durante toda la infancia y niñez, posteriormente los juegos sedentarios (por ejemplo, juegos de cartas o tablero) adquieren mayor protagonismo (Lavega, 2000). Por otro lado, aunque el juego es una acción que de forma natural se realiza de forma espontánea, voluntaria

y con un fin en sí mismo, en contextos educativos como, por ejemplo, en Educación Física el juego se utiliza de manera planificada y dirigida (es decir, no espontánea, voluntaria o con reglas aceptadas por los jugadores) como medio de aprendizaje (es decir, no con un fin en sí misma) (Consejería de Educación Cultura y Deporte, 2015; Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014). Por tanto, el juego se puede definir como una actividad lúdica normalmente reglada, y el juego motor un subtipo de juego, concretamente un tipo de actividad física lúdica normalmente reglada.

Por otro lado, resulta complejo establecer la frontera entre algunos juegos motores y deportes, pues muchos de los deportes actuales fueron juegos del pasado (Cañizares Márquez y Carbonero Celis, 2016). El vocablo “deporte” etimológicamente proviene del término latino *deportare* “divertimento” o “distracción recreativa”. Aunque el deporte nació como un tipo de actividad física con finalidad lúdica, a lo largo de la historia ha ido incorporando nuevas características. No obstante, en la actualidad no hay una definición ampliamente aceptada. Después de una amplia revisión sobre el tema, Moreno Hernández (1998, p. 15) define al deporte como “una situación motriz de competición, reglada, de carácter lúdico e institucionalizada”. Situación motriz hace referencia a que es una tarea que implica actividad física, es decir, cualquier movimiento corporal realizado activamente por el aparato locomotor que conlleva un gasto energético por actividad. De competición se refiere a vencer a un adversario/s o incluso vencerse a sí mismo (superar una marca personal). Todo deporte debe tener reglas, es decir, normas que definan las características de la actividad y su desarrollo. El carácter lúdico hace referencia que el deporte es una actividad recreativa, divertida, con finalidad en sí misma. Por último, institucionalizada se refiere a que se requiere de un reconocimiento y control por parte de una institución (una federación o similar) que rige su desarrollo y establece las reglas del deporte.

No obstante, Blázquez (2001) clasifica a los deportes en deporte educativo, deporte recreativo y deporte institucional. Por tanto, la definición anterior solo se referiría específicamente a una tipología de deporte, es decir, al deporte institucional o de rendimiento ya sea de base, profesional y/o de élite. No obstante, en otros contextos como el escolar, se utiliza el término deporte educativo (o deporte escolar), esto es, deporte que se utiliza como medio para desarrollar aprendizajes y valores educativos. Por otro lado, el deporte recreativo es aquel que se practica con el único propósito de divertirse, término utilizado en muchas ocasiones para diferenciarlo del deporte de rendimiento. En cualquier caso, tanto el deporte educativo como recreativo no están institucionalizado. Por tanto, en un sentido más general, y con el propósito de abarcar a todo lo que se conoce como “deporte”, podemos definir el deporte como un tipo de actividad física lúdica, reglada y de competición. Por tanto, aunque el deporte y juego motor tienen una serie de similitudes, también existen



ciertas diferencias. En cuanto a las similitudes, tanto en el deporte como el juego motor es un tipo de actividad física lúdica. En cuanto a las diferencias, por ejemplo, el juego motor puede presentar o no reglas, mientras que en el deporte siempre están presente. Además, en el deporte generalmente las reglas son más complejas que en el juego motor reglado. Por otro lado, en el deporte siempre existe competición, mientras que en el juego motor no siempre (juego simbólico). Por último, otra diferencia es que, en el caso del deporte de rendimiento existe una institución que establece las reglas mientras que en el juego motor no. En la tabla 2 se muestran las principales semejanzas y diferencias entre el juego motor, deporte educativo, deporte recreativo y deporte institucional.

*Tabla 2. Semejanzas y diferencias entre el juego motor, deporte educativo, deporte recreativo y deporte institucional*

	Juego motor	Deporte educativo	Deporte recreativo	Deporte institucional
Actividad física	Sí	Sí	Sí	Sí
Lúdico	Sí	Sí	Sí	Sí
Reglado	Casi siempre	Sí	Sí	Sí
Competición	A veces	Sí	Sí	Sí
Institucionalizado	No	No	No	Sí

## **Educación física y términos afines**

### **Educación Física**

La Educación Física está compuesta por dos términos, “Educación” y “Física”. El término “educación” etimológicamente proviene del término latino educare que significa nutrir, criar o alimentar (capacidades que son transmitidas, de fuera hacia dentro) y ducere que significa sacar, hacer salir, extraer o conducir (capacidades que la persona lleva dentro, de dentro hacia afuera). En este sentido, la Real Academia Española (2020) define la educación como “crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes” e “instrucción por medio de la acción docente”. El término “física” proviene del “physis” que significa naturaleza (lo natural, al cuerpo y a lo físico). Sin embargo, Educación Física es un término polisémico que varía principalmente en función del área desde el que se trate (por ejemplo, docente, médico, psicólogo, o entrenador). Por ello, para hacer referencia concretamente al campo educativo a veces es conocido como “Educación Física escolar”. Además, el concepto de Educación Física ha ido evolucionando a lo largo de la historia. Antiguamente el concepto estaba relacionado con la preparación exclusiva del cuerpo. Sin embargo, en la actualidad la asignatura se encarga del desarrollo de la competencia motriz del estudiante, entendida como la integración de todos los conocimientos, procedimientos y actitudes vinculados a la conducta motora (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014). Además, la Educación Física está vinculada a la adquisición de competencias relacionadas con la salud, así como la

integración de conocimientos y habilidades transversales como, por ejemplo, el trabajo en equipo, el juego limpio o el respeto a las normas (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014). Por tanto, la Educación Física se podría definir como una materia escolar que se encarga de educar a través del movimiento, entendida como la integración de todos los conocimientos, procedimientos y actitudes vinculados a la conducta motora. Para ello, se trabaja con contenidos relacionados con las habilidades motoras, actividad física relacionada con la salud, expresión corporal, juegos motores y deportes (Consejería de Educación Cultura y Deporte, 2015).

### **Motricidad, psicomotricidad, expresión corporal y gimnasia**

En la actualidad existe diferentes términos que habitualmente son usados erróneamente como sinónimos de Educación Física como, por ejemplo, motricidad, psicomotricidad, gimnasia y expresión corporal. Por su parte, la motricidad se define como la “capacidad del sistema nervioso central de producir la contracción de un músculo” o la “capacidad de un cuerpo para moverse o producir movimiento” (Real Academia Española, 2020). Sin embargo, este término no debería usarse como sinónimo porque es general, haciendo referencia a la “capacidad” de una persona y no implica la “educación a través del movimiento”. Otro término muy utilizado como sinónimo de Educación Física, especialmente en la etapa de Educación Infantil, es el de psicomotricidad. La psicomotricidad queda definida como el “conjunto de técnicas que estimulan la coordinación de las funciones motrices y psíquicas” (Real Academia Española, 2020). Dicho término apareció en el contexto sanitario para intentar dar respuesta a la debilidad motora de algunos enfermos mentales, siendo este término posteriormente acogido por otros campos de conocimiento como, por ejemplo, el de la educación (Gil-Madrón et al., 2008). Por otro lado, hoy en día aún es muy extendido el uso de la palabra “gimnasia” como sinónimo de Educación Física. La gimnasia era un conjunto de ejercicios analíticos “pre-militares” que se encargaban de desarrollar y mantener en buen estado físico el cuerpo de las juventudes (Cañizares Márquez y Carbonero Celis, 2016). Este era propio de la época previa a la democracia y, aunque se realizaba dentro del sistema educativo, tenía unas connotaciones políticas y militares muy arraigadas (Cañizares Márquez y Carbonero Celis, 2016). Ya sea desde un punto de vista médico (psicomotricidad) o militar (gimnasia), ambos términos hacen referencia exclusivamente a la preparación del cuerpo. Sin embargo, como apuntábamos anteriormente, en la actualidad la Educación Física se encarga del desarrollo de la competencia motriz del estudiante desde una perspectiva global e integral, es decir, entendida como la integración de todos los conocimientos, procedimientos y actitudes vinculados a la conducta motora (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014). No obstante, si hablamos de gimnasia deportiva, o concretamente algunas de sus disciplinas como la gimnasia artística o rítmica, si es

apropiado utilizarlo, aunque no como sinónimo de Educación Física sino como un contenido que se puede utilizar en la Educación Física. De manera similar, otro término que habitualmente se utiliza como sinónimo es el de expresión corporal. La expresión corporal se define como la “técnica de interpretación basada en gestos y movimientos” (Real Academia Española, 2020) o “uso del movimiento para comunicarse y expresarse, con creatividad e imaginación” (Consejería de Educación Cultura y Deporte, 2015). Es decir, es el trabajo del lenguaje corporal o comunicación no verbal con técnicas expresivas básicas como mímica, sombras o máscaras, bailes y danzas, improvisaciones artísticas y escenificación. Por tanto, es un contenido que forma parte de la Educación Física, pero no como sinónimo de Educación Física. Por tanto, en la actualidad se debería usar el término Educación Física.

## REFERENCIAS

- Baumgartner, T., Jackson, A., Mahar, M., y Rowe, D. (2015). *Measurement for evaluation in kinesiology* (9th ed.). Jones and Bartlett Learning.
- Blázquez, D. (2001). *La Educación Física*. España: INDE.
- Butte, N., Watson, K., Ridley, K., Zakeri, I., McMurray, R., Pfeiffer, K., ... Fulton, J. (2018). A youth compendium of physical activities: Activity codes and metabolic intensities. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 50(2), 246–256.
- Cañizares, J., y Carbonero, C. (2016). *Enciclopedia de Educación Física en la edad escolar*. Wanceulen Editorial Deportiva.
- Caspersen, C., Powell, K., y Christenson, G. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126–131.
- Cliff, D., Hesketh, K., Vella, S., Hinkley, T., Tsiros, M., Ridgers, N., ...Lubans, D. (2016). Objectively measured sedentary behaviour and health and development in children and adolescents: Systematic review and meta-analysis. *Obesity Reviews*, 17(4), 330–344.
- Consejería de Educación Cultura y Deporte. (2015). Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Boletín Oficial de La Junta de Andalucía, 9–696.
- CSEP. (2017). Canadian 24-Hour Movement Guidelines: An integration of physical activity, sedentary behaviour, and sleep. Glossary of terms. Recuperado de: <https://csepguidelines.ca/early-years-0-4/#resources>.
- Gil-Madrona, P., Contreras-Jordán, O., Gómez-Villora, S., y Gómez-Barreto, I. (2008). Justificación de la Educación Física en la Educación Infantil. *Educación y Educadores*, 11(2), 159–177.
- Lavega, P. (2000). *Juegos y deportes populares-tradicionales*. España: INDE.
- Mayorga-Vega, D., y Torres-Luque, G. (2019). La actividad física en Educación Infantil: Conceptos, beneficios y recomendaciones. In G. Torres Luque y R. Hernández García (Eds.), *Etapas Infantil y motricidad* (pp. 9–29). Wanceulen Editorial Deportiva.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial Del Estado, 19349–19420.

Moreno Hernández, J. (1998). *Análisis de las estructuras del juego deportivo* (2nd ed.). España: INDE.

Moreno, J. (1999). *Motricidad infantil: Aprendizaje y desarrollo a través del juego*. España: Diego Marín Librero Editor.

Real Academia Española. (2020). Diccionario de la lengua española. Espasa Libros, S. L. U. Recuperado de: <https://dle.rae.es/>.

Ridley, K., Ainsworth, B., y Olds, T. (2008). Development of a compendium of energy expenditures for youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(45).

Saint Maurice, P., Kim, Y., Welk, G., y Gaesser, G. (2016). Kids are not little adults: What MET threshold captures sedentary behavior in children? *European Journal of Applied Physiology*, 116(1), 29–38.

Tremblay, M., Aubert, S., Barnes, J., Saunders, T., Carson, V., Latimer-Cheung, A.E., ... Chinapaw, M. (2017). Sedentary Behavior Research Network (SBRN) – Terminology Consensus Project process and outcome. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(75).

Tremblay, M., Carson, V., Chaput, J., Connor Gorber, S., Dinh, T., Duggan, M., ... Zehr, L. (2016). Canadian 24-hour movement guidelines for children and youth: An integration of physical activity, sedentary behaviour, and sleep. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), S311–327.

Tremblay, M., Chaput, J., Adamo, K., Aubert, S., Barnes, J., Choquette, L., ... Carson, V. (2017). Canadian 24-Hour movement guidelines for the early years (0–4 years): An integration of physical activity, sedentary behaviour, and sleep. *BMC Public Health*, 17(S5), 874.

## CAPÍTULO 67

### LA VINCULACIÓN DEL CANTE ALENTEJANO CON LOS VALORES DEL TERRITORIO PORTUGUÉS

GUSTAU OLCINA SEMPERE\* Y LUIS DEL BARRIO ARANDA\*\*

*\*Universidad Jaume I de Castellón De La Plana; \*\*Universidad Zaragoza*

#### INTRODUCCIÓN

Según el Padre António Alfaiate Marvão los orígenes del Cante Alentejano podrían estar relacionados con el canto llano. Esta consideración del Padre Antonio se pone de manifiesto debido a la concepción polifónica del Cante constituido por terceras paralelas, y con similitudes armónicas propias del gymell y del fauxbordon, defendiendo también la posibilidad que el Cante fuera utilizado en la liturgia cristiana (Weffort, 2012). Por otro lado, Lamberti (1907) sostiene la idea que el Cante Alentejano tiene orígenes árabes.

El Cante Alentejano se caracteriza por la libertad en la exposición de la frases, sobre todo por parte del "Ponto" y del "Alto", permitiendo a los solistas poder adornar las melodías con melismas (Marvão, 1955, 1965, 1982; Castelo-Branco y Branco, 2003; Cabeças y Santos, 2010; Nazaré, 1979; Mareco, 2014:). Dicho canto está organizado armónicamente por terceras paralelas de modo que le proporciona al Cante una sonoridad muy peculiar y característica (Nazaré, 1979).

Este canto recibe este nombre porque nace en la región de Alentejo (Portugal), situada geográficamente por debajo del Rio Tajo y por encima de la región del Algarve. Dicho canto se define como un canto grupal polifónico y sin instrumentos, en el cual los cantantes adornan las melodías mediante el uso de melismas. La estructura formal para el desarrollo musical del Cante Alentejano está formada por el "Ponto" que es el que empieza a cantar la cantiga, respondiéndole el "Alto" generalmente a distancia de una tercera superior a la melodía del "Ponto, concluyendo este ciclo los "Baixos"(coro) con una voz mucho más grave.

Así mismo, el Cante Alentejano puede considerarse como el producto de una forma de vivir en una determinada comunidad, propiciando de este modo unas raíces que establecen y conforman la identidad y la pertenencia al territorio (Williams, 1974). Según Lopes-Graça (1973), la originalidad del cante alentejano se encuentra en la región de Serpa y en su entorno. El Cante Alentejano es propio de los trabajadores rurales y pequeños artesanos, cuyos cantos recuerdan el organum más primitivo o el discantus.

Esta manera de divulgar este canto se puede considerar como una forma cultural, ya que se desarrolla de manera estructurada y organizada estableciéndose un conjunto de acciones vinculadas al canto alentejano. Así mismo, también se lleva a cabo en la región de Alentejo un proceso de reconocimiento y apoyo no solo a los grupos o personas que cantan el canto alentejano de manera amateur, sino también a los profesionales que transmiten los valores del Cante Alentejano (Santos y Cabeza, 2010).

Desde el punto de vista de la funcionalidad del Cante Alentejano, los estudios que se han realizado para conocer la relación del Cante Alentejano con el territorio, ponen de manifiesto que esta manera de cantar, identifica y contextualiza un entorno muy concreto propio de la región de Alentejo.

Además, los procesos migratorios que se dan en Alentejo en el siglo XX sobre todo hacia las zonas de la periferia de Lisboa, hacen que el canto viaje fuera de Alentejo y se desarrolle también en diversas regiones de Portugal. Así mismo, el auge y difusión de las nuevas tecnologías también han contribuido al desarrollo y difusión del canto tanto por Portugal como por diversas ciudades de todo el mundo (Weffort, 2012).

De modo que, todas las consideraciones anteriores sobre el Cante Alentejano, tienen como principal objetivo destacar la importancia por conocer tanto la comunidad sociocultural en la cual se ha desarrollado el Cante Alentejano, como las características que lo definen, descubriendo su origen, funcionalidad, y aquellos elementos que le ofrecen singularidad y vinculación con el territorio en la sociedad actual (Merriam, 1980; Cabeza y Santos, 2014).

## **METODOLOGÍA**

### **La investigación cualitativa: Las historias de vida**

La investigación cualitativa mediante la utilización de las técnicas de las historias de vida, está determinada por las cuestiones que nos planteemos en la investigación. De modo que, en relación a nuestro interés metodológico profundizamos en buscar personas que tengan una mayor importancia en la vida pública (Mallimaci y Béliveau, 2006).

En el uso de las historias de vida para estudiar determinados aspectos sociológicos destaca como precursora la Escuela de Chicago. En esta nueva concepción de estudiar la sociedad destacan las investigaciones de Anderson (1923), Thrasher (1928). El hecho realizar este tipo de investigaciones utilizando las historias de vida genera la necesidad de darle más importancia a los aspectos bibliográficos tanto como una fuente de conocimientos teóricos de la fuente a investigar, así como una técnica de investigación (Ferrarotti, 1981).

De modo que, para llevar a cabo una investigación sociológica basada en la historia de vida, es necesario tanto el propio relato de la persona que entrevistemos

como otras informaciones o fuentes que aporten más detalles a nuestra investigación (Bertaux, 1986). Por otro lado, Ferrarotti (1983) defiende que solo es necesario el relato de la persona que entrevistamos, debido a que su historia sintetiza tanto los aspectos sociales, como los organizativos e interpersonales.

La historia de vida puede considerarse como una herramienta de análisis único. De modo que, su concepción sobre el relato de vida es el reflejo de las personas de una determinada cultura, donde se manifiestan las vivencias y los procesos de interacción que se dan en los diferentes contextos socioculturales, permitiendo el acercamiento a los diversos contextos sociales, pudiendo conocer con ello la forma de vida de las clases sociales más bajas (Ferrarotti, 1983).

De modo que, la historia de vida la podemos considerar como una técnica de gran utilidad para la investigación cualitativa (Rodríguez, Gil y García, 1996). La finalidad principal es el transcribir y analizar el relato de una persona sobre determinados momentos de su vida o bien sobre determinados momentos de ella (Martín, 1995).

Según Perelló (2009) la función del investigador en la investigación cualitativa y concretamente en las Historias de Vida, consiste en ser el inductor de la narración, el transcriptor, y también el encargado de organizar el texto para darle sentido al relato, y así poder organizar las diferentes sesiones de las entrevistas realizadas.

Debido al carácter multifacético de concepto Historia de Vida, puede conducirnos a la confusión conceptual entre el Relato de Vida y la Historia de Vida, refiriéndose la primera a la historia contada por ella misma, y la segunda a la historia contada por otros informantes o por otra documentación como es el caso de los biogramas (Pujadas, 2002).

En las Historias de Vida la voz del entrevistado es fundamental tanto como informante como fuente de contraste de los diferentes momentos (Goodson, 2004). Además, las Historias de Vida se basan en experiencias del entrevistado, con la intención de recuperar el sentido de esa experiencia, por lo tanto como investigadores debemos tener una actitud de escucha activa (Kornblit, 2004).

Goodson (2004) sostiene que las Historias de Vida nos ofrecen la posibilidad de indagar en el mundo de los valores, en los aspectos subjetivos y representacionales, siendo estos el "leitmotiv" y un objeto privilegiado y de gran valor para las ciencias sociales.

De modo que, la Historia de Vida nos facilita poder conocer las características sociales, culturales, así como los valores de un determinado contexto social (Ferrarotti, 1983). Además, la Historia de Vida busca descubrir la relación entre la información del entrevistado y la realidad social, debido a que sus datos provienen de la vida cotidiana, y de vivencias que le permiten vivir (Ruiz Olabuénaga, 2012). Por tanto, puede considerarse la Historia de Vida como uno de los métodos de

investigación descriptiva más efectivos y útiles tanto para conocer a la persona, como también al mundo social en el que viven (Hernández, 2009).

### **Historia de Vida: Aspectos sociales y culturales de la región de Alentejo y del cante Alentejano (Portugal)**

Muestra del estudio y características sociodemográficas.

Para poder realizar este trabajo se han entrevistado a seis personas de edades comprendidas entre los 60 y 80 años. Esencialmente, han sido narraciones autobiográficas de personas que han nacido en Alentejo, y que conocen profundamente la cultura, los valores y la esencia del Cante Alentejano.

Con respecto a las características sociodemográficas de la zona de nuestro estudio, la región de Alentejo está situada en el sur de Portugal, teniendo durante la segunda mitad del siglo XX un descenso notable en la evolución de su población. Además, también es considerada una región fundamentalmente agrícola y rural. También, destaca en esta zona geográfica los elevados flujos migratorios hacia áreas urbanas más grandes como las zonas del extrarradio de Lisboa.

## **RESULTADOS**

### **Análisis de las entrevistas realizadas**

A continuación, exponemos los resultados obtenidos en las entrevistas. En ellos, podemos conocer diversos aspectos como: la funcionalidad y las emociones del Cante Alentejano, la educación en Alentejo, los sentimientos de identidad y las peculiaridades lingüísticas, las creencias, el Cante Alentejano como instrumento de unión y confraternización, el Cante Alentejano como terapia, la enseñanza del Cante Alentejano en las escuelas y en el ámbito social, el reconocimiento del Cante por la UNESCO, el significado del 25 de abril de 1974, la expansión internacional del Cante, el Cante y el movimiento, el Cante y la filosofía y el Cante Alentejano interpretado en un concierto o espontáneamente.

"Sobre todo en los trabajos difíciles era cuando se cantaba el Cante Alentejano. Hay quien dice que tiene efectos terapéuticos. Cuando cantábamos nos ayudaba a realizar los trabajos más duros del campo".

"Significativamente el Cante Alentejano nos habla de nuestras cosas, lo que la gente ve e imagina, de nuestro humor, de la manera de estar en los ranchos y la gente responder a través de la poesía y mediante el cante, etc. Muchas veces escuchas a gente cantando el Cante Alentejano y la canción puede decir muchas cosas, principalmente el trabajo del campo ya que este fue difícil. La historia del padre, la madre, los hijos o un amor, es de lo que siempre hablamos y nos afecta mucho ya que nos produce añoranza."



"Hay una historia de un nieto que le explica a su abuelo que él no tiene madre porque su madre murió cuando él nació, y esta historia cantada es muy emocionante, y nosotros cuando la escuchamos se nos pone la piel de gallina, hasta tal punto que las lágrimas aparecen en nuestros ojos."

"El Cante Alentejano es una expresión vocal única. Tiene varios ingredientes, tiene el sonido, el sentimiento ya que se canta al amor, a la madre, o a la mujer. La mujer es muy respetada por nosotros a través del cante, donde se presentan y expresan los sentimientos de un pueblo. Se entendía antes que las personas que trabajábamos en el campo poco valíamos. El Cante tiene varias tesituras vocales, con las voces altas y bajas así como diferentes tonalidades, otorgándole al Cante una simbiosis casi perfecta y una gran universalidad musical"

Desde el punto de vista cultural no sería lo mismo sin el Cante Alentejano. El Cante Alentejano nace en el campo y fue interactuando con diversas culturas y pueblos que por allí pasaron, y siempre nos dejaron alguna cosa y nosotros nos sentimos orgullosos por todo ello, ya que el intercambio cultural nos proporcionó una gran riqueza sociocultural, ya que si estuviéramos solos sin contacto con otras culturas o pueblos sería malo para el pueblo Alentejano. El Canto Alentejano transmite también la posibilidad y riqueza de poder convivir y juntarnos con otros pueblos. Si no tuviéramos el Cante Alentejano sería una gran tristeza, y tendríamos que tener otras formas culturales. Nosotros, ahora tenemos la responsabilidad de transmitirlo a los más jóvenes y seguir trabajando para mantener viva la esencia del pueblo Alentejano".

"Cuando estamos cantando en un grupo o estamos cantando solos sobre nuestra madre, padre, nuestra amada, es muy emotivo, y sin querer las lágrimas aparecen.

También me he emocionado en muchas ocasiones, sobre todo cuando cantamos canciones de personas que ya no están con nosotros y fueron compuestas por ellos o ellas, ya que están grabadas en nuestra memoria, nos acordamos y lloramos. Siempre que cantamos nos emocionamos mucho."

"El poder del Cante solo se siente cuando hay varios cantantes. Sobre todo cuando se canta a dos voces. Algunas veces, también se canta solo cuando se trabaja la tierra, pero cuando se canta en grupo es cuando se hace más emotivo, más fuerte, más épico. Muchas veces cuando venimos del campo cantamos todos juntos hasta la aldea. Las mujeres se asomaban a las ventanas para escucharnos y el canto nos ayudaba a calmar el espíritu, era una forma de estar y de transmitir alguna cosa entre nosotros.

El Cante se convierte en una forma de descanso. Por ejemplo, las personas que están enfermas y que tienen dolencias neurológicas les ayuda el canto porque les hace recordar su infancia y se sienten más felices. Lo mismo sucedió con la diosa del fado, Amalia Rodríguez, que supo transmitir toda la esencia del fado."

"Trabajamos desde los 10 años de edad, hacíamos el ingreso de admisión a la cuarta clase, que hoy se llama el ciclo básico, era una 4ª clase dura, sabíamos todo

sobre geografía, la historia de Portugal, los ríos, las matemáticas eran enseñadas de una manera simple pero con rigor, y nadie pasaba la 4ª clase sino sabía esas cosas, teníamos que hacer exámenes orales y pruebas escritas".

"Con el devenir de los tiempos se empezó a trabajar para las grandes ciudades y empezamos a estudiar habiendo ya más gente formada y licenciada"

"Naturalmente, que cuando salgo de Alentejo, ya traía Alentejo en mi alma, mi corazón siempre está en Alentejo, aunque personalmente no pensaba de estar integrado en un grupo porque trabajaba y estudiaba, y tenía muchas cosas que hacer".

"El Cante Alentejano es vital. Fundamentalmente, forma parte de nosotros, de nuestra forma de ser y estar. El mismo hablar en gerundio significa que tenemos que cantar. Por ejemplo, los alentejanos del bajo Alentejo hablan cantando, y hablan casi en poesía o en verso. Los Alentejanos somos calmados y pacientes. También tenemos mucho humor, y somos capaces de hacer humor de nosotros mismos. Muchas veces hacemos bailes cantando porque la voz es un gran instrumento".

"Dios nos ha dado dos cuerdas vocales y por lo tanto las tenemos que cuidar, porque gracias a ellas podemos realizar esta sonoridad única"

El Cante Alentejano tiene un poder que solo se siente cuando hay varios cantantes, sobre todo cuando se canta a dos voces. A veces, también se canta cuando se trabaja la tierra, pero cuando se canta en grupo es cuando se hace más emotivo, más fuerte y más épico. Muchas veces cuando venimos del campo cantamos todos juntos hasta la aldea. Las mujeres se asomaban a las ventanas para escucharnos, y el canto nos ayudaba a calmar el espíritu. Es una forma de estar y de transmitir alguna cosa entre nosotros. El cante nunca muere. Mi abuelo decía que "Tierra que no es cantada es tierra muerta", de modo que sin el Cante no hubiera existido la tierra de Alentejo, y hubiera terminado muriendo. Y nosotros sabemos que el cante no va a morir nunca. Tenemos que saber que el Cante Alentejano no se canta ni es solo de Alentejo, sino que la diáspora tiene una gran importancia en el Cante Alentejano.

En mi vida profesional, he vivido alguna experiencia con la música en pacientes que están en cuidados intensivos o ventilada, y al cantar "Oh Alentejo", vi que las lagrimas le caían por la cara, realmente fue fantástico. Tiene una gran función emocional y terapéutica.

"La mayor dificultad es transmitir el Cante a los más jóvenes. Por eso, en algunas escuelas como es el caso de Damia, hay una profesora que está enseñando el Cante Alentejano. Nosotros ahora tenemos la responsabilidad de transmitirlo a los más jóvenes y seguir trabajando para mantener viva la esencia del pueblo Alentejano."

Esperemos que el Cante Alentejano se mantenga vivo durante muchos años. Por otro lado, el reconocimiento por la UNESCO como patrimonio inmaterial de la humanidad le hizo mucho bien al Cante Alentejano.

El 25 de abril fue histórico. Fue un día de sentir realmente la libertad, y lo tengo guardado en mi corazón. Hacía ya muchos años que necesitábamos esto. Para nosotros fue fundamental para poder empezar una nueva vida, con una nueva forma de estar, y un nuevo pensamiento. Además, nos permitió también un nuevo acercamiento a España. Esta nueva concepción de la Ibérica que nombraba José Saramago fue percibida como una puerta abierta a la libertad. El mismo José Saramago también escribió mucho sobre el cante Alentejano. El hecho de poder llevar el Cante Alentejano a otros lugares como Madrid, facilitó el conocimiento del Cante, y el deleite de los españoles que aún no lo habían escuchado. También fuimos a cantar a Brasil, y les gustó muchísimo ya que también lo desconocían.

"Hay grupos en otros países como Canadá, Francia, Suiza, Londres, y Luxemburgo. Hoy en día el Cante no es de nadie, ni nadie es dueño del Cante, el Cante es del mundo.

"Hemos realizado algunos proyectos y conciertos con el coro y bailarines en la población de Vidigueira, ya que nuestro cante se une perfectamente con el movimiento.

En términos filosóficos se habla de que Cristóbal Colon y Vasco Gama se encontraron y hablaron de sus conquistas, y esto nos hace pensar que también el cante alentejano viajó con ellos."

"Cuando se canta en un concierto es completamente diferente a cuando cantamos espontáneamente. Porque cuando estamos solos en un grupo podemos estar cantando hasta una noche entera, se pierde la noción del tiempo, por hay muchísimas canciones, hay más de doscientas canciones diferentes y de una se pasa a otra. En cambio, en un concierto cuando estamos en un palco, obviamente tenemos que obedecer a otras reglas, y estamos más nerviosos y con mayor ansiedad, ya que tenemos mucha responsabilidad, porque tenemos que respirar todos igual. Si alguien se engaña nos ponemos muy nerviosos, si la canción sale alta el canto sale mal, mientras que cuando cantamos solos con el grupo es muy diferente, nos sentimos más libres, y si la canción empieza muy alta podemos decir, baja un poco la altura de la canción un punto o medio punto, y el cante se canta mucho mejor".

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

La historia de vida podemos considerarla como una excelente herramienta para conocer como es una sociedad determinada. Como hemos podido observar en el análisis de las entrevistas podemos conocer diversos aspectos como la educación, la cultura, los valores, la política, y en definitiva un gran abanico de aspectos vitales, sociales y fundamentales de la esencia de un determinado territorio.

Podemos concluir que mediante la historia de vida somos capaces de aproximar una realidad social de una determinada cultura que nos puede hacer reflexionar sobre

las raíces, la esencia, los valores, y sobretodo también de la necesidad de que la música, y en nuestro caso del Cante Alentejano, sea una herramienta vital para convivir y gestionar nuestras emociones y los valores humanos.

Por lo tanto, somos conscientes que la utilización de la historia de vida como instrumento de etnográfico adquiere una singular relevancia para vivenciar en el presente situaciones y vivencias del pasado, con la intención de conocer la realidad sociocultural de una determinada cultura, y en nuestro caso, la región de Alentejo.

## REFERENCIAS

Anderson, N. (1923). *The Hobo: The Sociology of the Homeless Man*. Chicago: University of Chicago Press.

Bertaux, D. (1986). L'imagination méthodologique. *Revista Internacional de Sociología*, 44(3), 265.

Cabeça, S., y Santos, J. (2010). "A mulher no Cante Alentejano", in Conde, S.P., *Proceedings of the International Conference in Oral Tradition, Concello de Ourense*, Ourense, vol II, 31-38.

Cabeza, S. y Santos, J. (2014). Cante alentejano: Reingressos, redes de sociabilidad e espectacularização na construção de uma autonomia em democracia. *VIII Congresso Portugues de Sociologia*. Universidad de Evora.

Castelo-Branco, S. E. S. y Branco, J. F. (2003). *Vozes do Povo – A Folclorização em Portugal*. Oeiras: Editora Celta.

Ferrarotti, F. (1981). On the autonomy of the biographical method. *Biography and society: The life history approach in the social sciences*, 19-27.

Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et Histoires de vie*. Paris: Les Méridiens.

Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-Eub.

Hernández, K. S. (2009). *El método historia de vida: alcances y potencialidades*. Recuperado de: [http:// www. gestiopolis. com/economia/metodo-de-investigación-cualitativa](http://www.gestiopolis.com/economia/metodo-de-investigación-cualitativa).

Kornblit, A. L. (Coord.) (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Lopes-Graça, F. (1973). *Acerca do canto alentejano, Obras Literárias* (pp: 225-229). Lisboa: Edições Cosmos.

Nazaré, J. R. (1979). *Música Tradicional Portuguesa – Cantares do Baixo Alentejo*. Amadora: Livraria Bertrand.

Mallimaci, F., y Béliveau, V. (2006). *Historias de vida y método biográfico, en Estrategias de Investigación cualitativa*, Barcelona: Gedisa.

Martín, A. V. (1995). Fundamentación Teórica y Uso de las Historias y Relatos de Vida como técnicas de Investigación en Pedagogía Social. *Aula*, 7, 41-60.

Mareco, S. R. F. (2014). *Pôr o Alentejo no Mundo: Expectativas de uma candidatura do cante alentejano a Património Imaterial da Humanidade* (Tesis Doctoral). Instituto Universitário de Lisboa, Portugal.

Marvão, A. A. (1955). *Cancioneiro alentejano: Corais majestosos, coreográficos e religiosos do Baixo Alentejo*. Beringel: Editorial Franciscana.

Marvão, A. A. (1965). *O folclore musical do Baixo Alentejo nos ciclos litúrgicos da igreja*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.

Marvão, A. A. (1982). “*Cantares alentejanos*” – in “*À Descoberta de Portugal*” – Selecções do Reader’s Digest – pp. 446-447.

Merriam, A. P. (1980). *The Anthropology of Music*, Northwestern University Press, Illinois.

Perelló, S. (2009). *Metodología de la Investigación Social*. Madrid: Dykinson.

Pujadas, J. (2002). *El método biográfico: El uso de las Historias de Vida en Ciencias Sociales*. Madrid.

Lamberti M. (1907). *Os Orpheons Populares*, in *A Arte Musical*, Anno IX, Numero 205.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Málaga: Aljibe.

Ruíz Olabuénaga, J. I. (2012). *Historias de vida. En Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto. pp. 267-313.

Santos, J. R., y Cabeça, S. (2010). Conservação salvaguarda, criação e culturas orais: uma aproximação conceptual. In S.P. Conde (dir.). *Actas da Conferencia da Tradição Oral-Oralidade e Património Cultural*, vol I, Concello de Ourense, Ourense: 169-187.

Weffort, A. B. (2012). Vestígios da prática cerimonial judaica no Cante: o canto colectivo do Baixo Alentejo. *Revista Lusófona de Ciências das Religiões*. 11, (16), 105-110.

Williams, R. (1974). *Television: Technology and Cultural Form*, Fontana, London.



## CAPÍTULO 68

### CREATIVIDAD Y ATENCIÓN: UN ESTUDIO EMPÍRICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

ANTONIO JOSÉ LORCA GARRIDO, OLIVIA LÓPEZ MARTÍNEZ, Y  
MARÍA ISABEL DE VICENTE-YAGÜE JARA  
*Universidad de Murcia*

#### INTRODUCCIÓN

En la creatividad, hay una serie de factores, dimensiones, características y variables, que tienen un papel muy importante para su desarrollo. Bien es verdad que ya son muchas las investigaciones y los estudios que hay sobre ella; pero tenemos que seguir investigándola junto con los elementos que la rodean, ya que es el único camino para darle forma y comprenderla, por ello, en este capítulo abordaremos la creatividad junto con la atención como una de las funciones mentales superiores del cerebro (Hernández, 2017).

En primer lugar, es importante definir los conceptos en torno a los que se va a desarrollar el presente estudio como son la creatividad y la atención. Por un lado, la creatividad es la forma original en la que los individuos se enfrentan a los problemas diarios (Taha, Tej, y Sirkova, 2015; Hernández Ortiz, López-Martínez, y Corbalán Berná, 2020). Por su parte, la atención es la encargada de filtrar la información sensorial, procesar en paralelo estímulos en competencia y poner en funcionamiento ciertas zonas cerebrales para una respuesta adecuada (Cárdenas, López-Fernández, y Arias-Castro, 2018). Estos constructos, presentan similitudes entre sí como que el género es irrelevante tanto en la creatividad (Abraham, Thybusch, Pieritz, y Hermann, 2014; Soisa, 2015) como en la atención (Brickenkamp, 2012; Soisa, 2015).

Cabe mencionar la importancia de la amplitud atencional como una de las características que ayudan a entender el término de atención. La amplitud atencional es definida como el número y rango de estímulos a los que se está atendiendo al mismo tiempo (Kasof, 1997). Por ende, Martínez (2001) establece una diferenciación: por un lado, los sujetos que tienen una menor amplitud atencional solo atienden a un número y rango menor de estímulos filtrando estímulos extraños o irrelevantes; y por el contrario, los individuos que poseen una mayor amplitud atencional enfocan un mayor número de estímulos incluyendo los estímulos irrelevantes o extraños, por lo tanto son más conscientes de ellos.

Existen muchos estudios en los que se ha demostrado que la amplitud atencional está relacionada con el rendimiento creativo, como el de Martínez (2010), donde la atención desenfocada aumenta la probabilidad de que las asociaciones remotas sean

alcanzables, lo que significaría que cuando se está pendiente a los numerosos estímulos del medio es más fácil que se produzcan relaciones poco convencionales. De hecho, la creatividad se encontraría ligada a un intervalo atencional alto en la que el funcionamiento se asocia con el procesamiento de la información en paralelo (Kasof, 1997), y en la asociación con la velocidad de procesamiento mental (Kwiatkowski, Vartanian, y Martindale, 1999).

Algunos estudios concurren que a mayor creatividad, mayor oscilación atencional, amplitud atencional y distractibilidad (Enríquez, Fajardo, y Garzón, 2015) por lo que la focalización en un estímulo determinado limita la producción de ideas y del pensamiento divergente. Mendelsohn y Griswold (1966) son firmes defensores de esta postura en la que los sujetos creativos tienen más probabilidades de usar los estímulos irrelevantes que se les presentan de manera incidental o inconsciente. Aunque les beneficiaría a la hora de realizar tareas creativas, supondría un problema a la hora de realizar otro tipo de problemas (Rawlings, 1985; Eysenck, 1995).

Mednick (1962) y Campbell (1960) proponen que las diferencias individuales en el enfoque y concentración de la atención son la causa de las diferencias en la creatividad. Por ende, un sujeto en el que una amplia gama de estímulos haya penetrado en su memoria debido a una dificultad para focalizar la atención, tiene más probabilidad de generar productos creativos (González-Carpio, 2017).

Partiendo de los estudios teóricos previamente expuestos, se empleó la publicación de Molina (2019) para la redacción de la hipótesis y de los objetivos. De este modo, se planteó la hipótesis de que la creatividad se correlaciona de manera negativa con la atención. Asimismo, el objetivo general de la investigación fue: conocer la relación entre la creatividad y la atención en individuos de nueve a 12 años. Para abordar estos planteamientos se pretendió dar respuesta previamente a los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer los niveles de creatividad y atención en sujetos de nueve a 12 años.
2. Comparar los niveles de creatividad y atención en función del género de los participantes.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Este estudio es no experimental de enfoque cuantitativo de corte transversal correlacional (Bernal, 2016). En esta investigación han participado un total de 119 individuos de nueve a 12 años de un centro de educación infantil y primaria de la Región de Murcia en España. Este centro se encuentra en un pequeño municipio, es de titularidad pública y es de doble línea. Teniendo en cuenta el nivel educativo, 38 estudiantes fueron de cuarto de primaria (31.93%), 41 de quinto de primaria



(34.46%) y 40 de sexto de primaria (33.61%). También, clasificándolos por sexo se encuentran 62 alumnos (52.10%) y 57 alumnas (47.90%).

El procedimiento de muestreo empleado fue el intencional, puesto que la inclusión en la investigación dependió de que cumpliesen el criterio de que los individuos perteneciese al último tramo de Educación Primaria (Valdivia, 2018). Siguiendo a Patton (como se citó en Latorre del Rincón y Arnal, 2005) el muestreo intencional que se llevó a cabo es del subtipo comprensivo puesto que se tuvieron en cuenta todos los alumnos y alumnas de las clases de estos niveles educativos.

### **Instrumentos**

Se emplearon dos instrumentos de recogida de la información que permiten la medición de las variables objeto de estudio.

Prueba de Imaginación Creativa para niños (PIC-N) (Artola, Ancillo, Mosteiro, y Barraca, 2010). La prueba permite obtener una puntuación general de creatividad a partir del desempeño del alumnado en dos dominios específicos como son la creatividad narrativa y gráfica (Artola et al., 2010). La creatividad narrativa es un dominio específico de la creatividad que se emplea en las tareas verbales mientras que la creatividad gráfica es un dominio específico de la creatividad que se emplea en tareas no verbales (Artola et al., 2010). Está destinada para individuos entre ocho y 12 años. La PIC-N está compuesta por cuatro juegos. Los tres primeros juegos evalúan la creatividad narrativa pero el primero de ellos no contempla la variable originalidad (Artola et al., 2010). El último de los juegos evalúa la creatividad gráfica (Artola et al., 2010). La PIC-N no tiene un rango concreto de puntuaciones puesto que la creatividad puede ser muy variable en los distintos individuos. Respecto a la fiabilidad de la prueba, el valor alfa de Cronbach resultó muy satisfactorio ( $\alpha = .84$ ).

Test de atención D2 (Brickenkamp, 2012). El test se emplea para medir la atención selectiva y el índice de concentración, que implican una tarea en la que el alumnado tiene que atender a ciertos aspectos y dejar los estímulos irrelevantes a un lado, con la mayor rapidez y precisión posible (Brickenkamp, 2012). Está compuesto por 14 líneas en las cuales aparecen 47 caracteres en cada una de ellas, haciendo un total de 658 caracteres. Estos caracteres son letras “d” y “p” que aparecen acompañadas de pequeñas líneas que se sitúan en la parte superior e inferior de las letras. La tarea de los individuos consiste en marcar todas las letras “d” con dos rayitas que se encuentre en la línea. En la fiabilidad de la prueba se obtuvo un alfa de Cronbach satisfactorio ( $\alpha = .60$ ).

### **Procedimiento**

Respecto a la aplicación de los instrumentos de recogida de la información, previo consentimiento informado, se administraron ambos instrumentos de forma

colectiva a los individuos, atendiendo a su división por aulas. En primer lugar, se aplicó la prueba de creatividad (PIC-N), empleándose para su realización un tiempo aproximado de 40 minutos con cada una de las clases que participaban en el presente estudio.

Al finalizar la realización de la prueba de creatividad, se les suministró el test de atención D2 puesto que los sujetos solo necesitaban cinco minutos para realizarlo. Para la realización y explicación de ambas pruebas se tuvieron en cuenta las instrucciones que aparecen en sus correspondientes manuales, al igual que la corrección e interpretación de la información recopilada.

### **Análisis de datos**

Con la finalidad de abordar los objetivos propuestos en el estudio, se vació la información obtenida mediante los instrumentos de recogida de la información a una matriz de datos del programa de análisis estadístico IBM SPSS Statistics (versión 24, 2016). Atendiendo a los objetivos planteados, en un primer momento se utilizaron estadísticos descriptivos sobre creatividad general, creatividad gráfica, creatividad narrativa, índice de concentración y efectividad total en la prueba. Después, se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para determinar el uso de pruebas paramétricas. Con las variables que cumplían los requisitos de parametricidad se empleó la prueba *t* de Student para muestras independientes y para las que no, la prueba *U* de Mann-Whitney para comprobar si existen diferencias significativas entre los niveles de las variables según el sexo. Finalmente, se empleó la correlación de Pearson para correlacionar las variables entre sí.

## **RESULTADOS**

Respecto al primer objetivo específico que hace hincapié en conocer los niveles de creatividad y atención en individuos de nueve a 12 años. Se analizaron tres tipos de creatividad, en las que dos de ellas hacen referencia a la creatividad como dominio específico mientras que la última lo hace de forma general. En primer lugar, la creatividad narrativa ( $M = 56.29$ ;  $DS = 24.76$ ) presenta altos niveles en comparación con la creatividad gráfica ( $M = 11.67$ ;  $DS = 4.17$ ), siendo en ambos casos grupos heterogéneos. La creatividad general ( $M = 67.97$ ;  $DS = 26.09$ ) es la suma de las dos anteriores, por tanto, se obtienen unos niveles más elevados en un grupo que también es heterogéneo.

Por otro lado, para la atención se tuvieron en cuenta dos medidas. Por un lado, la efectividad total de la prueba (TOT) y por el otro lado, el índice de concentración (CON). Sin embargo, la puntuación en la efectividad total de la prueba ( $M = 267.96$ ;  $DS = 70.45$ ) es mayor que en el índice de concentración ( $M = 89.49$ ;  $DS = 38.51$ ) y ambos grupos son heterogéneos.

Respecto al segundo objetivo específico de comparar los niveles de creatividad y atención en función del género de los participantes, se hace necesario comprobar si las muestras de la variable se distribuyen siguiendo la distribución normal. Para ello se empleó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov que arrojó los siguientes resultados: creatividad narrativa ( $p > .05$ ), creatividad gráfica ( $p > .05$ ), creatividad general ( $p > .05$ ), efectividad total en la prueba ( $p > .05$ ) e índice de concentración ( $p < .05$ ). Por tanto, con las variables que se distribuyen siguiendo la distribución normal se empleó la prueba *t* de Student para muestras independientes (Tabla 1) y para la que no que es el índice de concentración se utilizó la prueba *U* de Mann-Whitney.

*Tabla 1.* Creatividad y atención en función del género de los participantes

	Masculino	Femenino	T	gl	p
Creatividad narrativa	54.90 ± 25.32	57.81 ± 24.27	-.637	117	.525
Creatividad gráfica	11.69 ± 4.01	11.65 ± 4.37	.058	117	.954
Creatividad general	66.60 ± 26.51	69.46 ± 25.78	-.596	117	.553
Efectividad total en la prueba	265.03 ± 66.71	271.14 ± 74.78	-.471	117	.639

Notas. Gl = grados de libertad

La prueba *T* muestra que no existen diferencias significativas en función del género de los participantes en la creatividad narrativa ( $t = -.637$ ,  $df = 117$ ,  $p > .05$ ), en la creatividad gráfica ( $t = .058$ ,  $df = 117$ ,  $p > .05$ ), en la creatividad general ( $t = -.596$ ,  $df = 117$ ,  $p > .05$ ) y en la efectividad total en la prueba ( $t = -.471$ ,  $df = 117$ ,  $p > .05$ ). Por otro lado, los resultados de la prueba *U* ( $Z = -1.059$ ,  $p > .05$ ) muestran que no existen diferencias significativas en función del género en el índice de concentración.

Por último, para abordar el objetivo general de conocer la relación entre la creatividad y la atención en individuos de nueve a 12 años y la hipótesis de que la creatividad se correlaciona de manera negativa con la atención., se realizó la correlación de Pearson (Tabla 2).

*Tabla 2.* Correlaciones bivariadas entre atención y creatividad

	Efectividad total en la prueba	Índice de concentración
Creatividad general	.244**	.123
Creatividad narrativa	.274**	.166
Creatividad gráfica	-.100	-.212*

Notas. \*La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral). \*\*La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

En relación a las posibles correlaciones con la efectividad total en la prueba, la correlación de Pearson ( $r = .244$ ,  $p < .01$ ) indica que existe una correlación positiva baja entre la creatividad general y la efectividad total en la prueba. Lo mismo ocurre

entre la creatividad narrativa y la efectividad total en la prueba que tienen una correlación positiva baja ( $r = .274$ ,  $p < .01$ ). No obstante, entre la creatividad gráfica y la efectividad total ( $r = -.100$ ,  $p > .05$ ) no existe correlación alguna.

En lo concerniente a las posibles correlaciones con el índice de concentración, el coeficiente de correlación de Pearson ( $r = -.212$ ,  $p < .05$ ) para el índice de concentración y la creatividad gráfica indica que existe correlación negativa baja entre estas variables. Sin embargo, entre la creatividad general y el índice de concentración ( $r = .123$ ,  $p > .05$ ), y entre la creatividad narrativa y el índice de concentración ( $r = .166$ ,  $p > .05$ ), no existe correlación de las variables.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

A la vista de los resultados, los niveles de creatividad fueron diversos en sus distintos dominios específicos y en su dominio general que se debe a la propia composición del instrumento de recogida de la información ya que tres juegos evaluaban la creatividad narrativa mientras que solo un juego evaluaba la creatividad gráfica (Artola et al., 2010). En lo que respecta a la atención selectiva, los niveles en la efectividad total en la prueba son más altos que los niveles del índice de concentración, siendo estos últimos más bajos, pero más fiables ya que castiga al individuo que marca sin control puesto que tiene en cuenta los aciertos a diferencia del primero, proporcionando un equilibrio entre presión y velocidad evitando la sobreestimación (Brickenkamp, 2012).

Atendiendo a los resultados de este estudio, el género no es una variable determinante en el desempeño de acciones creativas (Abraham et al., 2014; Soisa, 2015). De la misma manera, es irrelevante que un individuo sea de un determinado género para su desempeño en la atención selectiva (Brickenkamp, 2012; Soisa, 2015).

En lo concerniente al objetivo general del estudio y a la hipótesis de investigación, se afirma a la vista de los resultados obtenidos los sujetos que presentan una menor atención selectiva tienen mejores niveles de creatividad gráfica debido a una correlación negativa entre ambas variables. Son numerosos los estudios que abalan la idea de que los sujetos menos atentos son los que presentan unos mayores niveles de creatividad (Campbell, 1960; Mednick, 1962; Mendelsohn y Griswold, 1966; Rawlings, 1985; González-Carpio, 2017).

Las principales conclusiones a las que se ha llegado con la realización de este estudio es que en las aulas convive un tipo de alumnado que es desatento y creativo al mismo tiempo (González-Carpio, 2017), por lo que los esfuerzos desde el ámbito educativo deben de enfocarse en dar una respuesta ajustada al alumnado de este tipo que normalmente suele darse una respuesta como si solo fuera desatento. Del mismo modo, este trabajo supone una gran innovación en este campo puesto que las relaciones entre variables se realizaban entendiendo la creatividad desde un dominio

general. Sin embargo, con este estudio se concluye que esta asociación se produce desde un dominio específico de la creatividad como es la creatividad gráfica (Artola et al., 2010).

## REFERENCIAS

- Abraham, A., Thybusch, K., Pieritz, K., y Hermann, C. (2014). Gender differences in creative thinking: behavioral and fMRI findings. *Brain Imaging and Behavior*, 8(1), 39-51.
- Artola, T., Ancillo, I., Mosteiro, P., y Barraca, J. (2010). *PIC-N. Prueba de Imaginación Creativa para niños*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la Investigación*. Bogotá, Colombia: Pearson.
- Brickenkamp, R. (2012). *D2, Test de Atención* (adaptación española de Seisdedos). Madrid, España: TEA Ediciones.
- Campbell, D.T. (1960). Blind variation and selective retentions in creative thought as in other knowledge processes. *Psychological Review*, 67(6), 380-400.
- Cárdenas, N., López-Fernández, V., y Arias-Castro, C.C. (2018). Análisis de la relación entre creatividad, atención y rendimiento escolar en niños y niñas de más de 9 años en Colombia. *Psicogente*, 21(39), 75-87.
- Enríquez, M., Fajardo, M., y Garzón, F. (2015). Una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ámbito universitario. *Psicogente*, 18(33), 166-187.
- Eysenck, H.J. (1995). *Genius: The natural history of creativity*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- González-Carpio, G. (2017). *La creatividad en los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad* (Tesis doctoral). Universidad de Castilla-La Mancha, Albacete, España.
- Hernández, A. (2017). *Un recurso de innovación para docentes: programa "despierta creatividad"* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Hernández Ortiz, A., López-Martínez, O., y Corbalán Berná, F.J. (2020). Creative Talent and Personality: A Primary Education Study. *Sustainability*, 12(10), 4203.
- IBM Corp. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0* [Software]. Armonk, New York, United States: IBM Corp.
- Kasof, J. (1997). Creativity and breadth of attention. *Creativity Research Journal*, 10(4), 303-315.
- Kwiatkowski, J., Vartanian, O., y Martindale, C. (1999). Creativity and speed of mental processing. *Empirical Studies of the Arts*, 17(2), 187-196.
- Latorre, A., del Rincón, D., y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Ediciones Experiencia.
- Martínez Zaragoza, F.A. (2001). *Creatividad: impulsividad, atención y arousal del rasgo al proceso* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Martínez Zaragoza, F.A. (2010). Impulsividad, amplitud atencional y rendimiento creativo. Un estudio empírico con estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 26(2), 238-245.
- Mednick, S.A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69(3), 220-232.

Mendelsohn, G.A., y Griswold, B.B. (1966). Assessed creative potential, vocabulary level, and sex as predictors of the use of incidental cues in verbal problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4(4), 423-431.

Molina, G. (2019). *Cómo desarrollar exitosamente una tesis doctoral*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.

Rawlings, D. (1985). Psychoticism, creativity and dichotic shadowing. *Personality and Individual Differences*, 6(6), 737-742.

Soisa, J. (2015). *Evaluación de la Creatividad, Atención e Inteligencia en alumnado de Educación Secundaria* (Tesis de maestría). Universidad de Extremadura, Cáceres, España.

Taha, V. A., Tej, J., y Sirkova, M. (2015). Creative management techniques and methods as a part of the management education: analytical study on students' perceptions. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 197, 1918-1925.

Valdivia, M.R. (2018). La medición y el muestreo. En H. Ñaupas, M.R. Valdivia, J.J. Palacios, y H.E. Romero (Eds.), *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (pp. 323-345). Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.

## CAPÍTULO 69

### MEJORA DE LA CONDUCTA PERTURBADORA Y PREVENCIÓN DEL BULLYING EN EL ALUMNADO DE PRIMARIA

JUAN PEDRO MARTÍNEZ RAMÓN\*, INMACULADA MÉNDEZ MATEO\*,  
CECILIA RUIZ-ESTEBAN\*, Y JOSÉ MANUEL GARCÍA FERNÁNDEZ\*\*

*\*Universidad de Murcia; \*\*Universidad de Alicante*

#### INTRODUCCIÓN

##### **Situación actual del estado de la cuestión**

La violencia en las aulas es una problemática ampliamente contrastada en la literatura científica (Goodwin, Bradley, Donohoe, Queen, O'Shea, y Horgan, 2019; Nickerson, 2019). Las manifestaciones son muy diversas abarcando agresividad física, psicológica, conductas sociales inadecuadas, marginación social, etc. teniendo esto a su vez un fuerte impacto sobre el ámbito escolar (Smith, 2019). Cuando los actos violentos son prolongados en el tiempo, existe una asimetría de poder y también una intencionalidad de los hechos, se conforma otro fenómeno presente en los centros educativos: el acoso escolar o bullying (Garaigordobil y Maganda, 2014; Martínez, Méndez, Ruiz-Esteban, y Cerezo, 2020; Ruiz-Esteban, Méndez, Martínez, y Cerezo, 2020).

Las agresiones sistemáticas, deliberadas y asimétricas no son exclusivas de las enseñanzas obligatorias (Méndez, Martínez y Cerezo, 2014; Méndez, Jorquera, Ruiz-Esteban, y Martínez-Ramón, 2019; Ruiz-Esteban et al., 2020). Este fenómeno está presente en centros de educación infantil y primaria, secundaria e incluso en el ámbito universitario (Özer, y Korkman, 2020; Pörhölä, Cvancara, Kaal, Kunttu, Tampere, y Torres, 2020; Stubbs-Richardson, 2020). Por tanto, ninguna etapa educativa está exenta de la presencia de bullying.

Se estima que la conducta perturbadora, en cuanto que es un indicador de violencia, puede suponer la antesala de una posterior situación de acoso escolar (Davis, Ingram, Merrin, y Espelage, 2020; Viejo, Leva, Paredes, y Ortega-Ruiz, 2020).

Las manifestaciones agresivas en el entorno escolar producen un descenso del rendimiento académico, un empeoramiento de las relaciones sociales y un descenso de la calidad del clima educativo, tanto en el nivel del grupo-clase como en el de centro (Carter, Paranjothy, Davies, y Kemp, 2020; Morgan-López, Saavedra, Yaros, Trudeau, y Buben, 2020). Por dicho motivo, se estima que mejorando las conductas violentas (en el sentido de reducir su prevalencia, intensidad y duración), se está incidiendo en el fomento del clima educativo (Chen, Zhu, y Chui, 2020).

Para ello, las habilidades sociales se definen como una herramienta eficaz para mejorar la conducta, dotando al alumnado de estrategias funcionales y adaptativas para interactuar con el resto de personas de la comunidad educativa (De Mooij, Fekkes, Scholte, y Overbeek, 2020; Gázquez, Pérez-Fuentes, Cangas, y Yuste, 2007; Martínez y Gómez, 2015). El uso de comportamiento sociales es incompatible con la puesta en marcha de conductas perturbadoras (Reyes, Factor, y Scarpa, 2020). La etapa de primaria es un momento clave para poner en desarrollar en el alumnado estrategias sociales para mejorar las interacciones humanas (Martínez y Gómez 2015).

### **Hipótesis de la investigación**

Se partió de la hipótesis de que la aplicación de un programa de dichas características se asociaría a una reducción de las conductas perturbadoras en estudiantes.

### **Objetivos de la investigación**

En base a lo expuesto anteriormente, el objetivo general de este estudio fue reducir la conducta perturbadora del alumnado de primaria escolarizado en centros públicos situados en el sureste español, a través de la administración de un programa de habilidades sociales. Los objetivos específicos fueron (1) examinar los niveles de la conducta perturbadora y (2) analizar las puntuaciones de la conducta agresiva, antes y después de la aplicación del programa.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Participaron en total 110 estudiantes (58.2% mujeres) con una edad media de 7.69 años (DT = 1.26) que se encontraban estudiando en 1º, 2º y 3º de educación primaria en centros de titularidad pública del sureste español. El 64.5% (n = 71) del alumnado conformó el grupo experimental (GE) y el 35.5% (n = 39) fue el grupo control (GC).

### **Instrumentos**

En esta investigación se utilizaron los siguientes instrumentos:

Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil (SPECI) de Garaigordobil y Maganto (2012). Dicho cuestionario consta de 10 ítems y tiene por objetivo detectar si existen problemas de índole emocional en población de 5 a 12 años. El cuestionario es cumplimentado por el profesorado respondiendo a una escala tipo Likert de 3 opciones (de 0 a 2) donde 0 es nada, 1 es bastante y 2 es mucho. Para el presente estudio se seleccionaron dos escalas: conducta perturbadora y conducta



violenta. La consistencia interna fue 0.82 en un estudio anterior (Garaigordobil y Maganto, 2014). En la presente investigación se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.76.

Cuestionario sociodemográfico ad hoc donde se recopilaban datos referentes al curso, la edad y el sexo.

### **Procedimiento**

Se partió de un diseño pretest-postest y un enfoque cuantitativo. Se procedió a contactar con los centros educativos, mediante una selección de conveniencia. Se explicó el objetivo de la investigación al equipo directivo. Una vez aceptada la participación y obtenido el consentimiento, se administraron unos cuestionarios al profesorado del alumnado participante antes de poner en marcha el programa de habilidades sociales (pretest). Tras su finalización, se volvieron a administrar los cuestionarios (postest). Con relación a la aplicación del programa, el alumnado se dividió en dos grupos: grupo experimental (GE) y grupo control (GC). En ambos casos el profesorado recogió información para contrastar la situación previa y la posterior a la aplicación del programa. Se siguieron las directrices de un Comité Ético y del protocolo de Helsinki. La participación fue voluntaria, confidencial y se veló por el anonimato de los datos.

El programa seleccionado fue PEGASO (Programa Educativo para la Ganancia de Aptitudes Sociales y Orientadoras) (Martínez y Gómez, 2015). Dicho programa está editado por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y partió de un proyecto de investigación del Centro de Profesores y Recursos de dicha Comunidad. En el presente estudio se partió de la base de que la valoración de la conducta perturbadora en el alumnado puede interpretarse como un indicio de eficacia del programa.

### **Análisis de datos**

Se utilizó el paquete SPSS (versión 24) para el análisis de datos. Se realizó un análisis descriptivo (medias, desviaciones típicas, puntuaciones mínimas y máximas, frecuencias y porcentajes) y un análisis inferencial a través de la aplicación de correlaciones de Pearson para examinar la relación entre variables cuantitativas, la prueba t de Student para valorar la existencia de diferencias entre medias y el modelo lineal general multivariante para determinar la existencia de diferencias entre el grupo control y el grupo experimental en la situación de pretest y postest.

## **RESULTADOS**

En la tabla 1 se muestra el análisis descriptivo con los principales índices de dispersión de las variables analizadas en esta investigación. Tal como se aprecia, las puntuaciones fueron inferiores en ambas situaciones en la fase de postest.

En el GE ( $n = 71$ ) se obtuvo una correlación significativa y directa entre los resultados obtenidos en el pretest y el posttest en conducta perturbadora ( $r_p = 0.748$ ,  $p < 0.001$ ) y en conducta violenta ( $r_p = 0.702$ ,  $p < 0.001$ ). Asimismo, en el GE se hallaron diferencias significativas entre las puntuaciones del pretest y el posttest en la variable conducta perturbadora ( $t(70) = 9.163$ ,  $p < 0.001$ ) y también en la variable conducta violenta entre el pretest y posttest ( $t(70) = 6.261$ ,  $p < 0.001$ ).

Tabla 1. Análisis descriptivo de la conducta perturbadora y la conducta violenta en situación de pretest y posttest

	<i>N</i>	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DT</i>
Pretest					
Conducta Perturbadora	110	0	2	.76	.812
GE	71	0	2	.89	.820
GC	39	0	2	.54	.756
Conducta Violenta	110	0	2	.53	.726
GE	71	0	2	.59	.748
GC	39	0	2	.41	.677
Postest					
Conducta Perturbadora	110	0	1	.24	.427
GE	71	0	1	.27	.446
GC	39	0	1	.18	.389
Conducta Violenta	110	0	1	.15	.363
GE	71	0	1	.18	.390
GC	39	0	1	.10	.307

Nota. *N*: Número de participantes; *M*: Media; *DT*: Desviación típica. GE: Grupo experimental; GC: Grupo control.

En el GC ( $n = 39$ ) también se halló una correlación directa y significativa entre las puntuaciones en situación de pretest y posttest en conducta perturbadora ( $r_p = 0.558$ ,  $p < 0.001$ ) y en conducta violenta ( $r_p = 0.667$ ,  $p < 0.001$ ), si bien los valores de las correlaciones fueron ligeramente inferiores que los del GE. En dicho grupo, también ése encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones del pretest y posttest en conducta perturbadora ( $t(38) = 3.571$ ,  $p = 0.001$ ) y en conducta violenta ( $t(38) = 3.689$ ,  $p = 0.001$ ).

En los tests de efectos entre-sujetos del modelo lineal general cuando  $N = 110$ , también se hallaron diferencias significativas entre las puntuaciones cuando la variable dependiente era la conducta perturbadora en función del grupo (GE y GC) en la situación de pretest ( $F = 4.810$ ,  $p < 0.05$ ) mientras que no se hallaron tales diferencias en la situación de posttest ( $F = 1.074$ ,  $p < 0.05$ ). En la primera situación se halló un modelo con  $R^2 = 0.043$  ( $R^2$  ajustado = 0.034) y en la segunda situación se obtuvo un  $R^2 = 0.010$  ( $R^2$  ajustado = 0.001). Con respecto a la conducta perturbadora, se no hallaron diferencias ni el pretest ( $F = 1.579$ ,  $p < 0.05$ ) ni el posttest ( $F=1.241$ ),

obteniéndose un modelo  $R^2 = 0.014$  ( $R^2$  ajustado = 0.005) y  $R^2 = 0.011$  ( $R^2$  ajustado = 0.002) respectivamente.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

El objetivo principal de esta investigación fue reducir la conducta perturbadora del alumnado de educación primaria escolarizado en el primer trabajo mediante la administración de un programa de habilidades sociales analizando para ello los niveles en las variables de conducta perturbadora y agresiva antes y después de la aplicación. Analizando los resultados anteriores, se confirma la hipótesis según la cual la aplicación del programa se asocia a conductas más adaptativas para la convivencia escolar, observándose una reducción de las conductas perturbadoras.

En el presente estudio se halló una reducción de la conducta perturbadora lo cual incluyó menores llamadas de atención y mayor uso de un léxico compuesto por palabras adecuadas socioculturalmente. También se constató una reducción del absentismo escolar. Se encontraron diferencias significativas entre el pretest y el posttest en el grupo experimental en la variable conducta perturbadora de acuerdo con la prueba t de Student ( $p < 0.05$ ). De igual modo, la conducta agresiva del alumnado también se vio disminuida de modo significativo entre la situación previa y posterior a la administración del programa ( $p < 0.05$ ).

El programa de habilidades sociales puede estar influyendo en los procesos de regulación emocional y en la canalización de sus formas de expresión, mejorando la conducta del alumnado al aprender estrategias para canalizar las emociones (Reyes et al., 2020).

Se ilustra a través de esta investigación que los programas de habilidades sociales pueden ser de utilidad para la mejora conductas violentas y que atentan contra la convivencia al igual que en estudios previos (De Mooij et al., 2020). Del mismo modo, las conductas estudiadas pueden ser precursoras o ir asociadas a bullying por lo que la aplicación de este tipo de programas puede ser un arma eficaz en el campo de la intervención (Chen et al., 2020).

En línea con lo hallado anteriormente, existen problemas de conducta (conducta perturbadora y conducta agresiva) en los centros educativos. Garaigordobil y Maganto (2014) encontraron tanto conductas perturbadoras como violentas en las aulas. Dicho estudio diferenció entre participantes encuadrables en muestra clínica y no clínica. En ambos casos se dio la presencia de comportamientos perturbadores y agresivos en mayor o menor nivel. Así, Garaigordobil y Maganto obtuvieron una media de .08 (DT = 0.29) en conducta perturbadora y de 0.06 (DT = 0.26) en conducta violenta en muestra no clínica. En el mismo estudio, se obtuvo en muestra clínica 0.35 (DT = 0.61) en conducta perturbadora y 0.24 (DT = 0.52) en conducta violenta. Las

puntuaciones del presente estudio se asemejan más a las halladas por Garaigordobil y Maganto (2014) en la muestra clínica.

En cuanto a la aplicabilidad del estudio, se demuestra empíricamente que el programa de habilidades sociales PEGASO resulta útil para mejorar los problemas en el aula tal como se proponía en la publicación de dicho programa (Martínez y Gómez, 2015). Se ha observado que la mejoría en la conducta perturbadora y la conducta violenta fue patente no sólo en el grupo experimental, como cabría esperar, sino también en el grupo control. Por dicho motivo, los resultados deben ser interpretados con cautela. Puesto que el programa dota al alumnado involucrado de estrategias de resolución de conflictos que influyen no sólo en la gestión personal sino en la mejora del clima escolar, es posible que el hecho de haber ayudado a mejorar al alumnado involucrado haya hecho que el clima global sea más positivo y que las relaciones con el resto de personas también hayan mejorado. Parece ser que se ha dado una generalización de aprendizajes a otras personas ajenas al programa posiblemente por modelado cognitivo y aprendizaje observacional. Si se parte de la base de que el centro educativo (y el aula) funciona como un sistema sinérgico en el que un cambio en sus interacciones afecta al resto del sistema, se explica por qué se ha podido dar una mejoría en ambos grupos. El conocido efecto de “inmunidad de grupo” (John y Samuel, 2000), también ha podido estar presente. Al igual que en el ámbito sanitario, en el que la vacunación de un porcentaje relevante de la población permite la mejora de la seguridad del resto, la puesta en marcha de habilidades sociales en gran parte del alumnado puede estar beneficiando a otras personas. En otro orden de cosas, la utilización de una prueba estandarizada para valorar las actuaciones educativas, como es el caso de esta investigación, puede suponer una estrategia eficaz para valorar objetivamente la problemática del alumnado de primaria y realizar un screening, en línea con lo expuesto por Garaigordobil y Maganto (2014).

Con respecto a las limitaciones del presente estudio, cabe destacar que éste se centra en el primer tramo de primaria, por su valor propedéutico y preventivo (Martínez y Gómez, 2015). No obstante, es preciso profundizar en cursos superiores. Por otro lado, la participación ha sido exclusiva de centros públicos por lo que la información obtenida debe ser contextualizada a esta tipología de centro.

Con relación a futuras líneas de investigación, se considera oportuno ampliar el número de participantes y los cursos evaluados, analizando la situación emocional del alumnado en toda la primaria y cursos posteriores, así como introducir en el estudio otras variables que pudieran estar influyendo como sus niveles de autoestima, o el entorno sociofamiliar (Carter et al., 2020; Davis et al., 2020). También podría ser de utilidad incluir aspectos relativos a la inteligencia emocional para comparar los resultados con etapas posteriores (Méndez et al., 2020; Molero y Pérez-Fuentes, 2019) o la inclusión de otros abordajes como intervenciones basadas en mindfulness

o atención plena (Soriano, Pérez-Fuentes, Molero-Jurado, Gázquez, Tortosa, y González, 2020).

En conclusión, la administración de un programa de habilidades sociales en el alumnado en los primeros cursos de la etapa de educación primaria puede ser una estrategia eficaz para mejorar el clima de convivencia e incidir sobre ciertas conductas que perturban las relaciones en el aula.

## REFERENCIAS

- Carter, B., Paranjothy, S., Davies, A., y Kemp, A. (2020). Mediators and Effect Modifiers of the Causal Pathway Between Child Exposure to Domestic Violence and Internalizing Behaviors Among Children and Adolescents: A Systematic Literature Review. *Trauma, Violence, y Abuse*, 1-11. doi:10.1177/1524838020965964
- Chen, Q., Zhu, Y., y Chui, W.H. (2020). A meta-analysis on effects of parenting programs on bullying prevention. *Trauma, Violence, y Abuse*, 2, 76. doi:1524838020915619
- Davis, J.P., Ingram, K.M., Merrin, G.J., y Espelage, D.L. (2020). Exposure to parental and community violence and the relationship to bullying perpetration and victimization among early adolescents: A parallel process growth mixture latent transition analysis. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 77-89. doi:10.1111/sjop.12493
- De Mooij, B., Fekkes, M., Scholte, R.H., y Overbeek, G. (2020). Effective components of social skills training programs for children and adolescents in nonclinical samples: A multilevel meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23(2). 250-264. doi:10.1007/s10567-019-00308-x
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2012). *Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil* (SPECI). Bilbao: TEA Ediciones.
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2014). SPECI, Screening de problemas emocionales y de conducta infantil, descripción y datos psicométricos. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 319-328. doi:10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.618
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Cangas, A.J., y Yuste, N. (2007). *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. Granada: GEU.
- Goodwin, J., Bradley, S.K., Donohoe, P., Queen, K., O'Shea, M., y Horgan, A. (2019). Bullying in schools: an evaluation of the use of drama in bullying prevention. *Journal of Creativity in Mental Health*, 14(3), 329-342. doi:10.1080/15401383.2019.1623147
- John, T.J., y Samuel, R. (2000). Herd immunity and herd effect: new insights and definitions. *European Journal of Epidemiology*, 16, 601-606. doi:10.1023/A:1007626510002
- Martínez, J.P., Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., y Cerezo, F. (2020). Validación y fiabilidad del Cuestionario sobre Acoso entre Estudiantes Universitarios (QAEU). *Revista Fuentes*, 22, 88-104. doi:10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.08
- Martínez, J.P., y Gómez, F. (2015). *Programa educativo para la ganancia de aptitudes sociales y orientadoras* (PEGASO). Murcia: Servicio de Publicaciones y Estadística de la Consejería de Educación.

Méndez, I., Jorquera, A.B., Ruiz-Esteban, C., y Martínez-Ramón, J.P. (2019). Emotional Intelligence, Bullying, and Cyberbullying in Adolescents. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 16(23), 4837. doi:10.3390/ijerph16234837

Méndez, I., Martínez, J.P., y Cerezo, F. (2014). Aplicación práctica del programa CIP en educación primaria según características sociodemográficas. En R. Nortes, y J.I. Alonso (Eds.), *Investigación Educativa en Educación Primaria* (pp. 241-252). Murcia: EDITUM.

Molero, M.D.M., Pérez-Fuentes, M.D.C., Barragán, A.B., Del Pino, R.M., y Gázquez Linares, J.J. (2019). Analysis of the relationship between emotional intelligence, resilience, and family functioning in adolescents' sustainable use of alcohol and tobacco. *Sustainability*, 11(10), 2954. doi:10.3390/su11102954

Morgan-Lopez, A.A., Saavedra, L.M., Yaros, A.C., Trudeau, J.V., y Buben, A. (2020). The effects of practitioner-delivered school-based mental health on aggression and violence victimization in middle schoolers. *School mental health*, 1-11. doi:10.1007/s12310-020-09361-2

Nickerson, A.B. (2019). Preventing and intervening with bullying in schools: A framework for evidence-based practice. *School mental health*, 11(1), 15-28. doi:10.1007/s12310-017-9221-8

Özer, E., y Korkman, H. (2020). Investigation of the relationship between school climate, coping strategies, and peer bullying in secondary school students. *Elementary Education Online*, 19(4), 2503-2513. doi:10.17051/ilkonline.2020.764618

Pörhölä, M., Cvancara, K., Kaal, E., Kunttu, K., Tampere, K., y Torres, M. B. (2020). Bullying in university between peers and by personnel: cultural variation in prevalence, forms, and gender differences in four countries. *Social Psychology of Education*, 23(1), 143-169.

Reyes, N.M., Factor, R., y Scarpa, A. (2020). Emotion regulation, emotionality, and expression of emotions: A link between social skills, behavior, and emotion problems in children with ASD and their peers. *Research in Developmental Disabilities*, 106, 103770. doi:10.1016/j.ridd.2020.103770

Ruiz-Esteban, C., Méndez, I., Martínez, J.P., y Cerezo, F. (2020). Análisis bibliométrico de la investigación en cyberbullying en España o junto a otros países. *Anuario de Psicología/The UB. Journal of Psychology*, 50(1), 38-46. doi:10.134/ANPSIC2020.50.3

Smith, P.K. (Ed.). (2019). *Making an impact on school bullying: Interventions and recommendations*. Routledge.

Soriano, J.G., Pérez-Fuentes, M.C., Molero-Jurado, M.M., Gázquez, J.J., Tortosa, B.M., y González, A. (2020). Beneficios de las intervenciones basadas en la atención plena para el tratamiento de síntomas ansiosos en niños y adolescentes: Metaanálisis. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 11(1), 42-53. doi:10.23923/j.rips.2020.01.034

Stubbs-Richardson, M. (2020). Responses to bullying among high-school students through the lens of general strain theory. *Sociological Spectrum*, 40(5), 362-380. doi:10.1080/02732173.2020.1799275

Viejo, C., Leva, B., Paredes, J., y Ortega-Ruiz, R. (2020). Bullying and Psychological Dating Violence: The Relation Between two Aggressive Peer-Behaviours. *Psicothema*, 32(4), 533-540. doi:10.7334/psicothema2019.223

## **CAPÍTULO 70**

### **¿QUÉ COMPETENCIAS EMOCIONALES TIENEN NUESTROS ALUMNOS UNIVERSITARIOS?**

MANUEL TIRADO ZAFRA-POLO, NURIA ANDREU ATO, Y  
HELENA PASCUAL OCHANDO  
*Universidad CEU Cardenal Herrera*

#### **INTRODUCCIÓN**

Tradicionalmente, la psicología evolutiva diferenciaba unas etapas del ciclo vital que podían ser clasificadas en infancia, adolescencia, adultez y senectud, cada uno, a su vez, con diferentes subetapas asociadas (Papalia, 2012), de manera que, cuando un joven cumplía 18 años, automáticamente pasaba ser llamado adulto. Sin embargo, los estudios de Arnett (2000), llevaron a crear un nuevo estadio llamado adultez emergente caracterizada por la exploración de la identidad, lo que suele derivar en comportamientos que pueden poner en riesgo la salud. En estudios como Tirado (2017), se pone de manifiesto que este tipo de comportamiento de riesgo va guiado por una serie de características psicológicas tales como búsqueda de sensaciones, impulsividad, autoestima, optimismo, pesimismo, autoeficacia, satisfacción vital y felicidad.

Zuckerman (1979, fue el primero en definir la búsqueda de sensaciones como la necesidad de experimentar sensaciones y experiencias nuevas, variadas y complejas, y el deseo de arriesgarse con el fin de obtenerlas. Desde los años 80 hasta la actualidad, han sido numerosos estudios los que han relacionado la búsqueda de sensaciones con los comportamientos de riesgo (Laghi et al., 2015; Pérez de Albéniz y Medina, 2016), encontrando que niveles superiores de búsquedas de sensaciones se relacionaban directamente con mayores comportamientos de riesgo.

Resultados similares se encuentran con los niveles de impulsividad. A pesar de que la impulsividad no tiene por qué ser negativa, parece existir consenso con la definición de Cyder (2013) quien la definió como un constructo multidimensional que integra una variedad de rasgos tales como actuar sin premeditación, buscar sensaciones, asumir riesgos, ser más sensibles a la recompensa que a los riesgos, y la necesidad de urgencia. Diversos estudios también relacionan niveles altos de impulsividad con mayor comportamiento de riesgo (Lockwood et al., 2016; Naraváez y Caro, 2015)

En relación a la autoestima, la bibliografía es extremadamente extensa, desde que Rosemberg (1965) la definiera como una autovaloración de la valía personal y los

sentimientos globales sobre la competencia y autoaceptación. Sin embargo, los resultados de los estudios que relacionan autoestima y conductas de riesgo no son completamente claros ya que algunos estudios relacionan la baja autoestima con participar en conductas de riesgo (Chan, Chung, y Chui, 2009) y otros las relacionan con tener niveles altos de autoestima, como si actuara como mecanismo de protección frente a los posibles efectos negativos de algunos factores de riesgo (Rodríguez y Caño, 2012).

En cuanto al optimismo, podemos decir que se definió por primera vez como una predisposición estable que las personas tienen a pensar que es más probable que ocurran cosas buenas que malas (Scheier y Carver, 1985). Aunque tradicionalmente se ha entendido el optimismo como el extremo opuesto al pesimismo (Bastianello, Pacico, y Hutz, 2014), Benyamini (2005) describió que las personas tienen unos niveles de optimismo y de pesimismo independiente, dependiendo de las circunstancias de su vida pudiendo puntuar al mismo tiempo con valores altos en optimismo y pesimismo, por lo que se entiende que se trata de dos constructos diferentes.

La relación que tienen estos conceptos con los comportamientos de riesgo es similar a los de la autoestima, de manera que niveles moderados de optimismo protege contra la participación en conductas de riesgo, ya que tener un punto de vista positivo sobre el futuro predice un modelo de comportamiento, salud y bienestar psicológico adecuado (Sun y Shek, 2012). Sin embargo, niveles de optimismo llevados al extremo, pueden desembocar en el “falso mito de control”, que minimizarían las consecuencias negativas de su comportamiento (García del Castillo, 2012).

La autoeficacia se describió como la percepción que tiene un individuo sobre las propias capacidades relacionadas con el aprendizaje o con la habilidad de llevar a cabo determinadas tareas (Bandura, 1997). En la bibliografía, se encuentran numerosas investigaciones que sitúan a la autoeficacia como un constructo protector contra la participación en conductas de riesgo y un incremento en comportamientos relacionados con la salud (Reigal, Videra, y Gil, 2016).

Muy relacionado con las variables anteriores aparece el concepto de satisfacción vital. Se define como la evaluación cognitiva que las personas hacen sobre la calidad de sus vidas o sobre la calidad de algunas áreas específicas como la familia, amigos o trabajo, junto con un componente subjetivo de bienestar (Khaufman et al., 2010). En este sentido se ha observado que una evaluación negativa de satisfacción vital se relaciona con mayores comportamientos de riesgo como promiscuidad sexual, abuso de drogas y alcohol o participación en actividades violentas (Savi-Çakar, Tagay, y Karatas, 2015). Del mismo modo, una buena valoración subjetiva sobre la satisfacción vital actúa como protector contra los efectos del estrés y del desarrollo de conductas de riesgo (Jung y Choi, 2017).



Y, para finalizar con la descripción de las variables intervinientes, encontramos dificultades para definir de manera unánime el concepto de felicidad. En este sentido, Deci y Ryan (2000) postularon que la felicidad podría tener dos perspectivas diferenciadas: Hedonismo y plenitud. Se ha visto que sentirse felices se relaciona positivamente con el éxito académico y con la autoestima (Sato y Yuki, 2014), siendo también los que mayor autocontrol tienen y, por tanto, menor participación en actividades de riesgo (Cheung et al., 2014).

El objetivo de esta investigación es describir qué tipo de variables personales tienen los alumnos universitarios que se encuentran estudiando diferentes grados para comprobar si tienen unas características homogéneas entre ellos, pudiendo así determinar una aproximación al perfil de estudiante, relacionado con las variables expuestas.

Los resultados que esperamos encontrar son que las variables mostrarán diferentes agrupaciones dependiendo de la titulación a la que pertenezcan los alumnos.

## MÉTODO

### Participantes

Se llevó a cabo un muestreo incidental en tres universidades españolas a través del cual se recogió un total de 599 universitarios de los cuales un 76.6% eran mujeres (N = 459) y un 23,4 eran hombres (N = 140), cuyas edades oscilaban entre 18 y 29 años, siendo la mayoría (81,5%) universitarios con edades comprendidas entre los 18 y los 21.

*Tabla 1.* Frecuencia de las variables sociodemográficas

Variable	Detalle	N	Porcentaje %
Género	Mujeres	459	76.6
	Hombres		
Edad	18 – 19	294	49.1
	20 – 21	194	32.4
	22 – 23	59	9.8
	24 – 25	22	3.7
	26 – 27	20	3.3
	28 – 29	10	1.7
Titulación	Educación primaria	54	9.0
	Educación infantil	54	9.0
	Psicología	283	47.2
	Trabajo social	135	22.5
	CAFD	59	9.8
	Fisioterapia	14	2.3

CAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Los criterios de inclusión para esta investigación fueron: encontrarse estudiando alguna carrera universitaria, tener nacionalidad española y tener una edad comprendida entre 18 y 29 años. En la siguiente tabla 1, se muestran los detalles de la muestra.

### **Instrumentos**

Para evaluar de manera operativa las variables estudiadas se utilizó el método de recogida de información de lápiz y papel consistente en un cuadernillo con una batería de cuestionarios para evaluar las variables de estudio.

Para evaluar la percepción de riesgo, se utilizó el cuestionario RIPS-R (Parson, Siegel, y Cousins, 1997).

Para evaluar la búsqueda de sensaciones se utilizó el cuestionario Sensation Seeking Scale (Zuckerman, Aysenck, y Eysenk, 1978).

Se utilizó el cuestionario Barrat Impulsiveness Scale (1994).

En el caso de la autoestima, se utilizó la escala Rosembarg Self-esteem Scale (Rosemberg, 1989).

La Satisfacción vital fue evaluada a través de la escala The Satisfaction with life Scale (Diener et al., 1985).

Utilizamos la Escala de Felicidad de Lima (Alarcón, 2006) para evaluar la felicidad.

Para evaluar el optimismo y pesimismo utilizamos el Life Orientation Test (Sheier y Carver, 1985).

Utilizamos la escala de autoeficacia general de Schwarzer y Baessler (1996).

### **Procedimiento**

A través del contacto con profesores universitarios, se acordó un calendario donde acceder al aula a realizar la evaluación de los estudiantes. Previamente, antes de comenzar la medición, se informó a los alumnos sobre el objetivo de la investigación, rogando sinceridad en las respuestas y detallando que la participación era completamente voluntaria. En la primera página del cuadernillo se encontraba el consentimiento informado que debían firmar y que posteriormente se entregaba, por separado junto al cuestionario relleno. Se tardó aproximadamente 45 minutos en contestar al cuadernillo completo y el investigador principal estuvo en el aula durante todo el tiempo para aclarar cualquier duda.

## **RESULTADOS**

Los datos se analizaron en función de las medias obtenidas en cada variable por los estudiantes de cada titulación. Así, para la percepción de riesgo, podemos observar en la tabla 2 que no existen diferencias significativas entre los comportamientos de

riesgo entre ninguna titulación, pero que sí existe diferencias en cuanto al nivel de percepción de riesgo entre los alumnos de educación primaria y de fisioterapia, siendo estos los que menos percepción de riesgo tienen.

*Tabla 2.* Diferencias en las subescalas de percepción de riesgo en función de titulación

Subescala	Titulación	N	Media	DT	<i>p</i>
Conductas de riesgo	Educación primaria	54	66.01	8.08	.051
	Educación infantil	54	64.42	12.69	
	Psicología	283	63.19	8.54	
	Trabajo social	135	65.97	9.17	
	CAFD	59	64.28	10.10	
	Fisioterapia	14	61.26	9.37	
Percepción de riesgo	Educación primaria	54	15.31	4.32	.003**
	Educación infantil	54	14.40	4.37	
	Psicología	283	13.85	3.68	
	Trabajo social	135	14.81	3.68	
	CAFD	59	13.40	3.74	
	Fisioterapia	14	11.78	4.9	

\*\* $p \leq .01$ ; DT = *Desviación Típica*.

En cuanto a la variable de búsqueda de sensaciones en función de la titulación encontramos que existen diferencias significativas tanto en la escala global como en cada una de las subescalas estudiadas. En la tabla 3 se pueden ver los detalles.

Comenzando por el primer factor, al realizar la prueba post hoc de Bonferroni encontramos que se trata de los alumnos que estudian CAFD los que se diferencian del resto de universitarios, de manera que se encuentran diferencias significativas en puntuaciones de Búsqueda de Emociones entre estos jóvenes y el resto (diferencias con educación primaria  $p = .043$ ; con educación infantil  $p = .000$ ; con psicología  $p = .001$ ; con trabajo social  $p = .007$ ). Así, parece que es el grupo que más búsquedas de emociones tiene de toda la muestra recogida. En segundo lugar, relacionado con la Búsqueda de experiencias, encontramos diferencias significativas entre los estudiantes de Educación infantil con psicología ( $p = .003$ ) y trabajo social ( $p = .000$ ), y entre psicología y trabajo social ( $p = .022$ ). En este caso, parece que los alumnos con mayor búsqueda de experiencias son los que estudian trabajo social y los que menor búsqueda de experiencias persiguen, estudian educación infantil.

Para continuar, encontramos diferencias significativas en la subescala Desinhibición ( $p = .041$ ). En este caso, se encuentran diferencias significativas entre los alumnos de trabajo social y los de educación infantil ( $p = .023$ ). De nuevo, parece que son los alumnos de trabajo social los que tienen mayores niveles en Desinhibición y los de educación infantil los que tienen puntuaciones más bajas.

Finalizando las subescalas, encontramos que en la Susceptibilidad al aburrimiento, existen diferencias significativas entre psicología y trabajo social

( $p = .027$ ) y educación primaria ( $p = .010$ ). En este caso, parece que los alumnos que más toleran el aburrimiento son los de psicología, mientras que aquellos que lo toleran menos, son los estudiantes de educación primaria. Teniendo en cuenta la puntuación global en Búsqueda de sensaciones, encontramos que existen diferencias significativas entre los alumnos que cursan trabajo social con educación infantil ( $p = .001$ ) y psicología ( $p = .040$ ), y entre los que estudian CAFD y educación infantil ( $p = .002$ ). En este sentido, encontramos que los alumnos que obtienen puntuaciones más elevadas en Búsqueda de Sensaciones son los que estudian Trabajo social y CAFD. Por otro lado, parecen ser los alumnos de educación infantil los que tienen niveles menores en búsqueda de sensaciones.

Tabla 3. Diferencias en las subescalas de búsquedas de sensaciones en función de la titulación

Subescalas	Titulación	N	Media	DT	p
Búsqueda de emociones	Educación primaria	54	6.28	2.49	.000***
	Educación infantil	54	5.50	2.61	
	Psicología	283	6.20	2.75	
	Trabajo social	135	6.32	2.55	
	CAFD	58	7.76	2.22	
	Fisioterapia	14	7.21	1.78	
Búsqueda de experiencias	Educación primaria	54	6.70	1.42	.000***
	Educación infantil	54	6.07	1.41	
	Psicología	283	6.89	1.51	
	Trabajo social	135	7.39	1.43	
	CAFD	58	6.74	1.54	
	Fisioterapia	14	6.07	1.50	
Desinhibición	Educación primaria	54	4.54	2.10	.044*
	Educación infantil	54	3.85	2.06	
	Psicología	283	4.56	2.12	
	Trabajo social	135	4.96	2.28	
	CAFD	58	4.33	2.29	
	Fisioterapia	14	4.93	2.03	
Sensibilización al aburrimiento	Educación primaria	54	4.72	1.775	.000***
	Educación infantil	54	4.11	2.11	
	Psicología	283	3.69	2.04	
	Trabajo social	135	4.36	2.04	
	CAFD	58	4.53	2.08	
	Fisioterapia	14	4.86	2.20	
TOTAL Búsqueda de Sensaciones	Educación primaria	54	22.24	4.96	.000***
	Educación infantil	54	19.54	5.43	
	Psicología	283	21.34	5.24	
	Trabajo social	135	23.03	5.51	
	CAFD	58	23.36	5.48	
	Fisioterapia	14	23.07	4.41	

\* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; DT = Desviación Típica. CAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Si analizamos la impulsividad en relación con la titulación que estudian los jóvenes encontramos que existen diferencias tanto en las subescalas de Impulsividad Cognitiva ( $F = 3.81$ ;  $p = .002$ ) e Impulsividad Motora ( $F = 5.33$ ;  $p = .000$ ), como en la escala global de Impulsividad ( $p = .009$ ) (Ver Tabla 4).

*Tabla 4.* Diferencias en las subescalas de impulsividad en función de la titulación

Subescalas	Titulación	N	Media	DT	p
Impulsividad cognitiva	Educación primaria	54	16.54	4.60	.002**
	Educación infantil	54	14.26	4.77	
	Psicología	283	16.12	4.55	
	Trabajo social	135	16.38	4.43	
	CAFD	58	17.52	4.04	
	Fisioterapia	14	18.43	4.20	
Impulsividad motora	Educación primaria	54	20.30	6.42	.000** *
	Educación infantil	54	18.72	4.96	
	Psicología	283	18.00	6.11	
	Trabajo social	135	21.04	6-13	
	CAFD	58	19.28	4.44	
	Fisioterapia	14	19.43	7.27	
Impulsividad no planeada	Educación primaria	54	21.06	4.85	.245
	Educación infantil	54	22.54	4.77	
	Psicología	283	21.83	4.55	
	Trabajo social	135	21.59	4.92	
	CAFD	58	22.48	4.97	
	Fisioterapia	14	23.93	6.14	
Impulsividad total	Educación primaria	54	57.89	9.86	.009**
	Educación infantil	54	55.52	9.87	
	Psicología	283	55.95	10.06	
	Trabajo social	135	59.01	10.63	
	CAFD	58	59.28	8.67	
	Fisioterapia	14	61.79	13.46	

\*\*  $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$ ; DT = Desviación típica; CAFD = Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Comenzando por la subescala de Impulsividad Cognitiva, al realizar la prueba post hoc de Bonferroni, se encuentran diferencias significativas entre los alumnos que estudian educación infantil con los que estudian CAFD ( $p = .002$ ) y fisioterapia ( $p = .031$ ). Así, parece que los estudiantes de educación infantil son los que tienen unos niveles más bajos en impulsividad cognitiva, siendo los estudiantes de fisioterapia y CAFD los que obtienen puntuaciones más altas en esta subescala.

En la segunda subescala, encontramos diferencias significativas entre los alumnos de psicología y los de trabajo social ( $p = .000$ ), de manera que parece que son los últimos los que tienen unos niveles más altos de impulsividad motora, mientras que los de psicología muestran las puntuaciones más bajas.

Finalmente, al analizar la escala de impulsividad global, encontramos que en un principio aparece como significativa al realizar el análisis de anova ( $F = 3.13$ ;  $p = .009$ ), sin embargo, al realizar la prueba post hoc de Bonferroni, no se encuentran diferencias entre ninguno de los grupos. Por tanto, parece que la titulación que se esté estudiando no influye sobre los niveles de impulsividad total.

En cuanto a los niveles de autoestima, encontramos diferencias significativas entre los alumnos de educación infantil con los de psicología ( $p = .017$ ) y CAFD ( $p = .002$ ), entre los alumnos de psicología y trabajo social ( $p = .012$ ), y entre los de trabajo social con los de CAFD ( $p = .003$ ). De este modo, parece que son los alumnos de educación infantil los que puntúan con menos autoestima, seguidos de los que estudian trabajo social, mientras que los estudiantes de CAFD parecen tener la puntuación más alta en autoestima, seguidos de los de psicología, de todos los estudiantes evaluados. Los datos se pueden consultar en la tabla 5.

Tabla 5. Diferencias en autoestima en función de la titulación

Titulación	N	Media	DT	p
Educación primaria	52	30.13	6.46	.000***
Educación infantil	54	29.17	5.26	
Psicología	283	32.00	6.03	
Trabajo social	135	29.95	5.72	
CAFD	59	33.34	4.84	
Fisioterapia	14	29.21	5.17	

\*\*\*  $p \leq .001$ ; DT= Desviación típica; CAFD= Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Al analizar la satisfacción vital de acuerdo a la titulación, encontramos que no existe diferencia significativa al respecto ( $p = .333$ ), de manera que parece que el tipo de estudios que se estén cursando no se relaciona con el nivel de satisfacción vital de los universitarios, ya que todos puntúan de manera similar. De manera similar ocurre con la felicidad, ya que no aparecen diferencias significativas entre los alumnos universitarios de las diferentes titulaciones.

Sin embargo, sí que aparecen diferencias significativas en cuanto a los niveles de pesimismo ( $p = .000$ ) aunque no para optimismo ( $p = .077$ ) (Ver Tabla 6). Al realizar la prueba de Bonferroni, encontramos que las diferencias en pesimismo aparecen entre los grupos de psicología con educación primaria ( $p = .002$ ) y trabajo social ( $p = .003$ ). De este modo, podríamos decir que los jóvenes estudiantes de psicología puntúan significativamente menos en pesimismo que otros estudiantes de educación primaria y trabajo social.

Para finalizar con el apartado de resultados, si cruzamos los datos de autoeficacia con el tipo de titulación que se encuentran estudiando, encontramos que existen diferencias significativas ( $F = 4.93$ ;  $p = .000$ ) (Ver Tabla 7).

Al realizar el análisis post hoc de Bonferroni, se observa que las diferencias se encuentran entre los estudiantes de educación infantil con el resto de estudiantes de educación primaria ( $p = .023$ ), psicología ( $p = .000$ ), trabajo social ( $p = .016$ ) y CAFD ( $p = .000$ ). De modo, que parece claro que los datos indican que los universitarios que estudian educación infantil tienen niveles más bajos en autoeficacia que el resto de los estudiantes evaluados. Sin embargo, no existen diferencias significativas al relacionar el número de suspensos con el nivel de autoeficacia general ( $p = .722$ ). En este caso, se podría decir que los alumnos que no tienen asignaturas suspensas y aquellos que suspenden hasta 6 materias, tienen niveles similares de autoeficacia.

*Tabla 6.* Diferencia entre optimismo y pesimismo en función de la titulación

Escala	Titulación	N	Media	DT	<i>p</i>
Optimismo	Educación primaria	54	8.09	2.11	.077
	Educación infantil	54	7.93	2.10	
	Psicología	283	7.89	2.39	
	Trabajo social	135	7.78	2.152	
	CAFD	59	8.76	2.03	
	Fisioterapia	14	8.86	2.90	
Pesimismo	Educación primaria	54	5.98	2.34	.000***
	Educación infantil	54	5.59	2.23	
	Psicología	283	4.70	2.20	
	Trabajo social	135	5.59	2.33	
	CAFD	59	5.17	2.35	
	Fisioterapia	14	6.14	2.47	

\*\*\* $p \leq .001$ ; DT= Desviación típica; CAFD= Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

*Tabla 7.* Diferencias en autoeficacia en función de la titulación

Titulación	N	Media	DT	<i>p</i>
Educación primaria	54	30.67	5.10	.000***
Educación infantil	54	27.70	4.90	
Psicología	283	30.90	5.05	
Trabajo social	135	30.27	4.67	
CAFD	58	31.66	3.9	
Fisioterapia	13	31.92	4.19	

\*\*\* $p \leq .001$ ; DT= Desviación típica

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En relación al tipo de titulación que se encuentran estudiando los universitarios, se observa que los alumnos de grados relacionados con la salud, son los que llevan a cabo mayores conductas de salud relacionados con la actividad física y la alimentación. Estos datos son coherentes con los de la investigación previa (Jiménez, et al., 2007; Motl, et al., 2006).

En el caso de las conductas de riesgo, se ha visto que los alumnos de CAFD son los que menos fuman de todos los estudiantes evaluados, junto con los de educación infantil y de psicología. En este sentido, llama la atención que los universitarios que estudian educación infantil llevan a cabo significativamente menos conductas de riesgo que el resto de universitarios. Así, actividades como fumar cigarrillos y marihuana, emborracharse, darse atracones, montarse en un coche con un conductor borracho, mantener relaciones sexuales de riesgo o conducir después de haber bebido, se llevan a cabo con una frecuencia mucho menor que en otras titulaciones. Los estudiantes de educación infantil parecen tener unas características propias, diferentes al resto de universitarios, incluso diferentes a los estudiantes de educación primaria. En este sentido, parece que los estudiantes de educación infantil tienen una implicación con los niños pequeños, superior al resto de compañeros universitarios, de la que se desprenden ciertos comportamientos modelos. Según Fernández-Molina, González y del Molino (2011), el perfil de estudiantes de educación infantil implica estudiantes, generalmente chicas, con una alta experiencia previa en la educación de niños, y que están motivados por una preocupación de proteger y preparar a los niños del futuro. Por lo tanto, podríamos pensar que este tipo de alumnado estudia esta carrera de una manera vocacional que le hace ser consciente en todo momento de la necesidad de servir de un buen modelo de salud para los niños.

En el otro extremo, podríamos situar a los alumnos de trabajo social, quienes destacan por su mayor frecuencia de conductas de riesgo, encontrándose que son los que más alcohol beben, más se emborrachan, más cigarrillos y marihuana fuman, con más frecuencia roban en tiendas, se suben a un coche con un conductor borracho o conducen después de haber bebido y toman más medicamentos sin receta médica o en exceso. No se han encontrado estudios acerca del perfil de los estudiantes de trabajo social, sin embargo, suelen ser jóvenes muy vinculados a ayudar a personas que se encuentran en riesgo de exclusión social y que se encuentran pasando por dificultades familiares o sociales. Dado que uno de los motivos de elección de carrera está basado en los gustos personales y en experiencias vividas, podríamos explicar estos resultados como indicadores de que los estudiantes que deciden matricularse en trabajo social han pasado, en algún momento de sus vidas, por un proceso relacionado con una dificultad social. Estas experiencias podrían ser la motivación para cursar estos estudios y así poder ayudar a otras personas necesitadas, al igual que en su momento, lo hicieron con ellos. En este sentido, se ha encontrado que aquellas personas con mayores problemas sociales y familiares tienen más tendencia a realizar conductas de riesgo (Gómez-Acosta y Londoño-Pérez, 2013; Mendel et al, 2012).

Por otro lado, al analizar las variables psicológicas, encontramos que en relación a la búsqueda de sensaciones, los estudiantes de CAFD son los que más puntúan con



respecto al resto de estudiantes. En este sentido, se trata de alumnos con unas inquietudes deportivas por encima del resto de sus compañeros y, por tanto, más abiertos a la realización de deportes de riesgo como rafting, salto en paracaídas o escalada, que el resto de universitarios. Este tipo de actividades satisfarían su necesidad de búsqueda de experiencias, lo cual explicaría su mayor puntuación en este aspecto.

En el caso de la impulsividad, aparecen los estudiantes de CAFD y de fisioterapia como los que más puntúan en impulsividad cognitiva y los de educación infantil los que obtienen puntuaciones más bajas. En este caso, tanto los universitarios de CAFD y de Fisioterapia, parecen que tienen una velocidad de pensamiento mayor que los de educación infantil. Puede que, en el caso de la educación, la velocidad con la que aparecen los hechos no sea tan determinante como en el caso de la práctica del deporte, donde no hay mucho tiempo para reflexionar las decisiones que se toman ya que, los acontecimientos pueden variar de un segundo a otro, derivando en una lesión o en peligro para la salud. Por otro lado, se observa que los estudiantes de trabajo social son los que tienen mayores niveles de impulsividad motora, es decir, son los estudiantes que llevan a cabo más comportamientos irreflexivos, mientras que los estudiantes de psicología, se encontrarían en el punto opuesto, siendo los que menos actos impulsivos llevan. En este sentido, parece que los alumnos de psicología, son capaces de controlar sus impulsos y de mantener la calma ante determinadas situaciones.

De acuerdo a la autoestima se ha encontrado que los alumnos con menores puntuaciones son los de trabajo social y de educación infantil, mientras que los que obtienen puntuaciones superiores son los de CAFD y psicología. Sin embargo, los niveles de satisfacción vital y de felicidad son similares para todos ellos.

Contrariamente, se encuentran diferencias en relación al pesimismo donde aparecen los estudiantes de educación infantil y de trabajo social como más pesimistas y, los de psicología, como menos pesimistas. Datos que son coherentes con los encontrados en autoeficacia general, donde los alumnos de educación infantil tienen una peor percepción de autoeficacia.

Como resumen de este apartado, podríamos decir que:

Los estudiantes de educación infantil parecen tener interiorizado en sus vidas, un modelo de salud acorde a las necesidades de los niños, de modo que se involucran menos en actividades de riesgo, aunque tampoco promueven un estilo de vida especialmente saludable en relación a la actividad física, la alimentación, el cuidado del cuerpo o el sueño. Además, aparecen como el grupo con puntuaciones bajas en búsqueda de sensaciones, impulsividad, autoestima y autoeficacia, mientras que puntúan alto en pesimismo.

Los estudiantes de trabajo social, se encontrarían en otro extremo, con lo que a conductas de riesgo se refiere. Así, parece que son los que más involucrados con comportamientos de riesgo se encuentran, puntuando con niveles superiores de impulsividad motora y pesimismo y con niveles inferiores de autoestima. Sin embargo, parecen ser los que más motivados se encuentran para aportar mejoras significativas a la sociedad.

Los estudiantes de CAFD, destacan por sus conductas de salud, ya que son los que con más frecuencia realizan actividad física y cuidan de su cuerpo, y alimentación. Además, destacan sus puntuaciones altas en búsqueda de sensaciones e impulsividad, así como niveles altos de autoestima.

El resto de los estudiantes de educación primaria, psicología y fisioterapia, no parecen tener un conjunto de características destacables, de acuerdo a las variables psicosociales evaluadas.

## REFERENCIAS

- Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(1), 95-102.
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469.
- Arnett, J.J. (2014). *Adolescence and emerging adulthood*. New York, NY, USA: Pearson Education Limited.
- Arnett, J.J. (2015). *The Oxford handbook of emerging adulthood*. Oxford University Press.
- Atienza, F.L., Pons, D., Balaguer, I.U., y García-Merita, M. (2000). Psychometric properties of the satisfaction with life scale in adolescents. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Barratt, E.S. (1994). Impulsiveness and aggression. Violence and mental disorder. *Developments in Risk Assessment*, 10, 61-79.
- Bastianello, M.R., Pacico, J.C., y Hutz, C.S. (2014). Optimism, self-esteem and personality: adaptation and validation of the Brazilian Version of the revised Life Orientation Test. *Psico-USF*, 19(3), 523-531.
- Benyamini, Y. (2005). Can high optimism and high pessimism co-exist? Findings from arthritis patients coping with pain. *Personality and Individual Differences*, 38(6), 1463-1473.
- Chan, S.P., Chung, O.K.J., y Chui, M.L.M. (2010). Relationships among Mental Health, Self-esteem and Physical Health in Chinese Adolescents An exploratory study. *Journal of Health Psychology*, 15(1), 96-106.
- Cheung, T.T., Gillebaart, M., Kroese, F., y De Ridder, D. (2014). Why are people with high self-control happier? The effect of trait self-control on happiness as mediated by regulatory focus. *Frontiers in Psychology*, 5, 722.
- Cyders, M.A. (2013). Impulsivity and the sexes: measurement and structural invariance of the UPPS-P Impulsive Behavior Scale. *Assessment*, 20(1), 86-97
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Diener, E.D., Emmons, R.A., Larsen, R.J., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.

Fernández-Molina, M., González, V., y Del Molino, G. (2011). Perfil del alumnado universitario de Educación Infantil. Un estudio descriptivo desde los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior hasta los Estudios de Grado (2006-2010). *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 187-203.

García del Castillo, J.A. (2012). Concept of risk perception and impact on addictions/Concepto de percepción de riesgo y su repercusión en las adicciones. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 12(2).

Gómez-Acosta, C.A., y Londoño, C. (2013). Modelo predictor del consumo responsable de alcohol y el comportamiento típicamente no violento en adolescentes. *Health y Addictions/Salud y Drogas*, 13(1), 23-34.

Jiménez-Castuera, R., Cervelló-Gimeno, E., García-Calvo, T., Santos-Rosa, F.J., e Iglesias-Gallego, D. (2007). Estudio de las relaciones entre motivación, práctica deportiva extraescolar y hábitos alimenticios y de descanso en estudiantes de Educación Física. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(2), 385-401.

Jung, S., y Choi, E. (2017). Life satisfaction and delinquent behaviors among Korean adolescents. *Personality and Individual Differences*, 104, 104-110.

Kaufman, A.V., Kosberg, J.I., Leeper, J.D., y Tang, M. (2010). Social support, caregiver burden, and life satisfaction in a sample of rural African American and White caregivers of older persons with dementia. *Journal of Gerontological Social Work*, 53(3), 251-269.

Laghi, F., Pompili, S., Baumgartner, E., y Baiocco, R. (2015). The role of sensation seeking and motivations for eating in female and male adolescents who binge eat. *Eating Behaviors*, 17, 119-124.

Lockwood, J., Daley, D., Townsend, E., y Sayal, K. (2016). Impulsivity and self-harm in adolescence: a systematic review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 5, 1-16.

Mendel, J.R., Berg, C.J., Windle, R.C., y Windle, M. (2012). Predicting young adulthood smoking among adolescent smokers and nonsmokers. *American Journal of Health Behavior*, 36(4), 542-554.

Motl, R., McAuley, E., Birnbaum, A., y Lytle, L. (2006). Naturally occurring changes in time spent watching television are inversely related to frequency of physical activity during early adolescence. *Journal of Adolescence*, 29, 19-32.

Narváez, D.A., y Caro, E.J. (2015). Impulsividad funcional y disfuncional en adolescentes consumidores de alcohol. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 18(2), 539-563.

Papalia, D.E., Feldman, R.D., y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. México: McGraw Hill Education.

Parsons, J.T., Siegel, A.W., y Cousins, J.H. (1997). Late adolescent risk-taking: Effects of perceived benefits and perceived risks on behavioral intentions and behavioral change. *Journal of Adolescence*, 20(4), 381-392.

Pérez de Albéniz-Garrote, M.G. (2016). Relación entre las conductas de abuso de sustancias tóxicas y de Smartphones en la adolescencia con la variable de personalidad búsqueda de sensaciones. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 185-194.

Reigal, R., Videra, A., y Gil, J. (2016). Práctica física, autoeficacia general y satisfacción vital en la adolescencia/Physical exercise, general self-efficacy and life satisfaction in adolescence. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(55), 561-576.

Rodríguez, C., y Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 12(3), 389-403.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent Self-image*. Revised edition. Middletown, CT: Wesleyan University Press.

Scheier, M.F., y Carver, C.S. (1985) Optimism, coping and health: assesment and implication of generalized outcome expectancies. *Healt Psychology*, 4, 219-249.

Schwarzer, R., y Baessler, J. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8.

Sun, R.C., y Shek, D.T. (2012). Beliefs in the future as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal*, 1-8.

Tirado, M. (2017). *Evaluación de variables psicosociales relacionadas con la percepción de riesgo y las conductas de salud en la adultez emergente* (Tesis doctoral). Universidad Miguel Hernández, Elche.

Zuckerman, M. (1979). *Sensation seeking*. New York: John Wiley y Sons.

## CAPÍTULO 71

### EL SEMINARIO COMO ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ARMINDA ÁLAMO BOLAÑOS, MÓNICA GUERRA SANTANA, ROCÍO PÉREZ SOLÍS,  
ITAHISA MULERO HENRIQUEZ, Y MARÍA DEL PINO PÉREZ DE LOS COBOS SUÁREZ  
*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

#### INTRODUCCIÓN

##### **El EEES y los Nuevos Roles**

La Unión Europea, desde sus orígenes, plantea la creación de un espacio educativo común para sus países miembros en el que los principios de transparencia y comparabilidad son fundamentales para los diferentes sistemas universitarios nacionales. La declaración de Bolonia, que en 1999 engendró el camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) consiguió de un modo claro las prioridades estratégicas a las cuales debía servir su implantación: favorecer la empleabilidad de la ciudadanía e impulsar la competitividad internacional de las universidades europeas. Se adoptó a tal fin, un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones en pro de la transparencia en el mercado, además de mecanismos para asegurar la eficacia sobre la base de unos criterios y metodologías de evaluación compartidas. La convergencia del EEES y el Espacio Europeo de Investigación (EEI), ha planteado un nuevo escenario atravesado por multiplicidad de cambios en la institución universitaria y en la acción del profesorado. De esta manera el EEES propone dar protagonismo al estudiante mediante el aprendizaje activo con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza (Florido, Jiménez, y Santana, 2011).

La adaptación al EEES exige como elementos innovadores, la creación de nuevos perfiles profesionales, determinadas estructuras curriculares de las titulaciones, un modelo educativo basado en competencias, una organización de la enseñanza que pasa por procesos de coordinación docente, incorporación de estrategias metodológicas innovadoras uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (innovadoras y el uso de las TICs en adelante). La innovación en el contexto universitario debe facilitar un proceso de avance, tanto en el aprendizaje del alumnado, en el desarrollo de la labor docente, y en el progreso organizativo de la universidad (Hannan y Silver, 2005). Las universidades deben construir un marco de unión entre culturas, con acciones que, en base a objetivos y métodos de trabajo y la formación integral del alumnado, permitan conseguir mejores resultados en el proceso de aprendizaje (Palomares, 2007). Tiene que ser un espacio de desarrollo del

pensamiento crítico y reflexivo acorde a la sociedad del momento (Imbernon, 2011). Desde la institución superior se reclama la necesidad de formar ciudadanos críticos y responsables con la sociedad (Rego, 2017).

En este sentido, el profesorado adopta el rol de facilitador y guía del aprendizaje autónomo del alumnado, para ello debe conseguir que sus estudiantes desarrollen competencias que les permita ser activo en su proceso de aprendizaje (UNESCO, 2015).

La función social de la enseñanza exige un equilibrio entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, así como en la existencia de una comunidad profesional que incremente el conocimiento (Marcelo, 2009). En la universidad recae la responsabilidad de formar a sus estudiantes dotándolos de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan comprender y adaptarse a dichos cambios, así como influir en el proceso de transformación de la vida social. Los diferentes modelos educativos deben estar pensados para afrontar las demandas de la sociedad en la que se convive (UNESCO, 2013).

Los nuevos planteamientos de la calidad en la educación superior requieren que las titulaciones se orienten hacia la formación integral, a través de una actividad académica enfocada a la formación intelectual, con el desarrollo de unas actividades formativas y de compromiso social, donde el alumnado ha de participar de forma efectiva en la organización y desarrollo de las actividades (Pérez Juste, 2004).

La profesión docente en el actual contexto, poco tiene que ver con la imagen del profesor o profesora subido a la tarima impartiendo su clase frente a un grupo de alumnos (Gros y Romaña, 2004). Actualmente el docente universitario se tiene que enfrentar a diferentes retos, por ejemplo, el saber adaptarse a los nuevos sistemas de comunicación con su alumnado (Jiménez, Mora y Cuadros, 2016). Es por ello que debe colaborar en el aumento de conocimiento correspondiente a su propia área y a la mejora de sus competencias didácticas, así como, en el aumento de las competencias innovadoras e investigadoras (Valcarcel, 2005). Son muchas las competencias que tiene que adquirir el docente, pero quizás es la competencia digital la que impera en su formación (Cela-Ranilla, Esteve, Esteve-Mon, González, y Gisbert-Cervera, 2017).

Se trata, por tanto, de incorporar nuevas maneras de hacer docencia, entre las cuales destacan la práctica reflexiva y el trabajo en equipo. La tarea docente se convierte así, como señala Zabalza (2013), en un compromiso tanto para las instituciones en las que trabajamos como para nosotros mismos como docentes. Un compromiso que une la construcción de la identidad profesional con la emocional y la ética.

Perrenoud (2004) plantea que las sociedades en proceso de transformación tienen capacidad de innovar, de regular la propia práctica y de favorecer la implicación crítica de los profesores universitarios. Pero ésta exige una cultura que va

más allá del aula, facilitando así, la construcción de la identidad profesional. Hay que tener en cuenta que los profesores no deberán adquirir únicamente conocimientos sobre los conceptos, los elementos, los modelos, las posibilidades, los retos y las dificultades del trabajo en equipo, sino que deberán ser capaces de trabajar en equipo, de revertir ese conocimiento. La nueva identidad docente aparecerá, pues, cuando los docentes hayan cambiado su práctica, su estar y su ser en las aulas. Cuando hayan incorporado nuevos hábitos a su quehacer diario.

Es elección del docente decidir el tipo de metodología que quiere utilizar a la hora de impartir sus clases. Puede apoyarse en metodologías tradicionales, en metodologías innovadoras o en ambas a la vez, pero siempre con el objetivo de desarrollar las competencias que necesita sus estudiantes (Sánchez, 2015) y la demanda social del momento. Los cambios en el proceso de enseñanza deben dirigirse hacia la construcción de un aprendizaje activo y colaborativo, por eso deben diseñarse estrategias que impliquen una innovación metodológica (Díaz y Saldías, 2014). La innovación docente representa un reto para el/la docente, que desafía a la enseñanza tradicional. Para el alumnado universitario las metodologías innovadoras ofrecen clases más dinámicas y participativas que motivan su aprendizaje en contraposición de las clases tradicionales con metodologías expositivas (Carrasco, Rodríguez, Guerra, y García, 2019).

## **MÉTODO**

El seminario universitario es una manera de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje donde los/as estudiantes profundizan en un tema de la asignatura y a través de la exposición y el debate, refuerzan los aspectos más relevantes de los contenidos trabajados (Piña, Seife, y Borrell, 2012). Según Goñi (2005), el seminario se define como aquella tarea en la que se va a trabajar un tema del que previamente alguno o algunos de los participantes ya han realizado una lectura o trabajo previo y en la que se ha compartido y debatido información sobre la temática referida. En este sentido, lo significativo de esta estrategia es que no se trata únicamente de suministrar información al estudiante, sino que esa información sea suministrada por éstos y que se dé lugar al intercambio de ideas y a su debate. Por lo tanto, da la oportunidad de que el/la alumno/a amplíe, profundice o discuta sobre un contenido, desarrollando en ellos competencias propias del estudiante universitario y su futuro profesional. Los estudiantes construyen de manera colectiva el conocimiento y aprenden a través de una metodología participativa (Gutiérrez, 2004),

Existen diferentes tipos de seminarios y será el docente el que decida cual le conviene atendiendo a las necesidades de su grupo clase y el contenido que se quiere trabajar. Exley y Dennick (2007) distinguen diversos tipos de seminario: parejas de estudiantes, debates, preguntas para centrar o desencadenar el diálogo, estudios de

casos o grupos de estudios. Pero existen otros modelos, como el seminario de Investigación-Acción (Gómez y Sánchez, 1987). Pero al margen de los diferentes tipos o modelos existentes, el seminario universitario tiene una base sólida donde apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje: la reflexión profunda y crítica, la participación activa del alumnado y el trabajo en equipo.

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), atendiendo a las directrices del EEES, se planteó como reto prioritario una transformación metodológica en sus aulas universitarias a través de la introducción de nuevas estrategias metodológicas como acciones esenciales para promover el aprendizaje autónomo del alumnado y el desarrollo de competencias transferibles para la vida y el desarrollo personal.

La Junta de Facultad de la ULPGC, optó por incorporar el seminario como estrategia metodológica alternativa en todos los grados de la misma: Educación Infantil, Primaria y Social, a partir del curso 2010-2011 se inicia esta experiencia.

La organización del seminario precisa una rigurosa planificación estructural que atienda a ciertas variables organizativas: horarios, espacios, organización de los recursos necesarios y distribución del alumnado. En este sentido, desde la Facultad de Ciencias de la Educación, se hizo prescriptivo incluir de manera explícita el seminario en el Proyecto Docente de las asignaturas, concretamente en la metodología y evaluación, aportando al alumnado las directrices previamente, lo que facilitó la organización de las tareas previas que supone la realización de los seminarios (Reyes, 2016).

Según Reyes (2016), el seminario implica unos principios pedagógicos relevantes:

1. Participación del estudiante.
2. Reflexión.
3. Trabajo en equipo.

Entre los objetivos del Seminario, podemos destacar que:

- Desarrolla el aprendizaje autónomo.
- Puede utilizarse con diferentes fines y a través de distintas formas: debates abiertos, críticos, análisis de casos, etc.
- Promueve el desarrollo de múltiples competencias.

El objetivo de este trabajo fue evidenciar que es posible innovar y adaptar la estrategia metodológica del seminario para dar respuesta tanto a las necesidades educativas del alumnado como a las exigencias sociales del momento.

La metodología implementada implicó que partiendo del seminario y, manteniendo su espíritu de debate y análisis colectivo, se adaptaran, implementaran y evaluaran cinco experiencias innovadoras que respondían a las necesidades del alumnado universitario.



## **RESULTADOS**

### **El seminario virtual. Una experiencia en tiempos de COVID-19**

La situación de pandemia a nivel mundial (COVID-19) que estamos viviendo en la actualidad, cambia completamente el escenario educativo universitario. Ahora la docencia presencial se traslada a un contexto virtual, lo que requiere una adaptación por parte del profesorado, de las metodológicas docentes, entre ellas el seminario. Siguiendo las virtudes del seminario, planteamos una experiencia de innovación, adaptando el seminario universitario a las nuevas exigencias de no presencialidad, con el alumnado que cursa la titulación del Grado en Educación Primaria. Para su implementación, utilizaremos exclusivamente el entorno virtual y las herramientas tecnológicas facilitadas por la Universidad. El alumnado participante evaluó la experiencia a través de un autoinforme de 10 ítems que cubre los tres principios pedagógicos claves de la enseñanza centrada en el aprendizaje a través del seminario. Las dimensiones más valoradas fueron, la construcción de conocimiento a través de las interacciones con sus iguales, seguido de la participación activa y, por último, la reflexión y el aprendizaje profundo del tema.

El seminario se desarrolló en cinco fases:

Fase 1: Presentación del seminario al gran grupo. El/la docente entrega a través de la plataforma el guión del desarrollo del seminario. Se les informa sobre la estructuración de los subgrupos y sobre el calendario organizativo del seminario. Además, se les informa sobre los diferentes foros de comunicación que tienen en la plataforma.

Fase 2. Realización del seminario con cada subgrupo. Cada uno de los 4 subgrupos tiene asignado un día para la exposición y debate del seminario que se realizará utilizando la herramienta Big Blue Button (BBB) con una duración de dos horas. Cada estudiante ya ha trabajado el seminario tras visualizar y leer los artículos colgados por el/la docente y acude al debate con las preguntas del seminario resueltas. El docente cuenta con una rúbrica donde va evaluando la calidad de la participación de cada uno de los estudiantes

Fase 3. Entrega del trabajo. Cada estudiante, una vez finalizado el debate subirá en la plataforma, en un espacio habilitado para tal fin, las respuestas de las preguntas del seminario, que ya habían debatido.

Fase 4. Reflexión individual. El/la estudiante podrá dejar su reflexión sobre la experiencia en el foro de comunicación de gran grupo. De esa manera, todos/as podrán conocer la percepción y opinión de cada compañero/a sobre la experiencia del seminario online.

Fase 5. Autoinforme del seminario online. Se le pide a cada estudiante que responda de manera individual y anónima a un breve autoinforme sobre la experiencia del seminario desarrollado.

La evaluación está dividida en tres momentos. En el primero de ellos es el docente quien, a través de una rúbrica, evalúa a cada uno/a de los/as alumnos/as que están participando en el seminario.

En un segundo momento, el/la docente podrá evaluar el trabajo que el/la estudiante ha subido a la plataforma, que es el resultado de responder a las preguntas propuestas en el seminario tras la visualización y lectura de artículos sobre el tema a trabajar.

El tercer y último momento, consiste en la evaluación de la estrategia del seminario, y tal y como hemos comentado a través de un cuestionario de valoración de satisfacción, utilizando la herramienta Microsoft Forms, se les realiza 10 preguntas tipo Likert.

Los resultados nos indican que los estudiantes perciben de manera positiva el seminario online como estrategia de aprendizaje.

### **El cine como recurso didáctico del seminario a través de las TIC**

Esta experiencia se realiza en 2º curso del Grado de Educación Infantil en la asignatura de “Habilidades Docentes y Desarrollo Profesional”. Se pretende a través del cine como recurso didáctico y la herramienta del foro, predeterminada en el campus virtual de la asignatura, fomentar el trabajo autónomo de los estudiantes en la profundización de los conocimientos de la materia: las competencias docentes del profesor/a de Educación Infantil, utilizando la proyección de la película *El Profesor Holland* (1995). El modelo a seguir es el modelo sistemático (Rossell y Más, 2003), realizado en varias sesiones que de forma continuada se generan actividades y procedimientos para enriquecer más las dinámicas. El cine es un agente socializador es un recurso que propicia la reflexión y el debate (Núñez, 2008, 2011).

Fases:

1. Visualización de la película:

*El Profesor Holland*: <https://www.youtube.com/watch?v=a1Z36sWvA9s>

2. Cada estudiante tendrá que responder mediante un mensaje al foro antes de la sesión sincrónica a las preguntas vertidas en su foro de grupo de seminario.

3. En la sesión sincrónica de cada subgrupo, llevaremos a cabo una puesta en común de las aportaciones. Entre todos, elaborarán un documento final que expondrán a los compañeros de los otros subgrupos.

Al finalizar el seminario, la docente pondrá una última pregunta en el foro para que el alumnado valore la experiencia con su opinión personal. Para superar el seminario tienen que hacer un mínimo de dos aportaciones, es decir, por escrito las respuestas, y al menos intervenir en una ocasión en la sesión sincrónica. Se evalúa a través de una rúbrica.

Los resultados revelan que el 90% del alumnado participa en el seminario y que el 85% saca la máxima nota dentro de la ponderación del mismo (10% de la nota global). Concluimos que esta metodología favorece el aprendizaje autónomo del estudiante y los responsabiliza en el debate de sus opiniones.

### **El seminario colaborativo investigación-acción**

Se presenta una experiencia de formación permanente a través de un seminario colaborativo de investigación-acción (I-A) de acuerdo con las exigencias de la nueva sociedad de la información comprometida con el cambio y la innovación educativa. Las propuestas de formación permanente que se desarrollan a partir de estrategias y modelos de intervención en la práctica, dirigidas hacia los problemas de aprendizaje que surgen en las organizaciones, tienen la finalidad de aportar soluciones a las situaciones cambiantes de dichas organizaciones e instituciones.

Se lleva a cabo en la asignatura “Gestión del Conocimiento y Desarrollo Organizativo de las Organizaciones Socioeducativas” que se imparte en 3º de Educación Social. Se aplican tres fases:

#### **Fase 1**

Una profesional del campo, una educadora social, fue invitada para exponer al gran grupo cómo ha sido su experiencia profesional en dicha institución pública.

#### **Fase 2**

El alumnado se divide en subgrupos de 5 alumnos por grupo conformando 12 grupos en total, quedando distribuido 4 grupos en cada subgrupo. El alumnado realizará un trabajo autónomo de búsqueda de información guiado por el modelo expuesto por la experta en el campo en la fase 1 y acompañado por la docente de la asignatura en el aula. En la siguiente fase deben entregar el documento final a través de la plataforma virtual. Además deberán hacer una pequeña presentación al resto de compañeros/as del trabajo realizado en la fase 3.

#### **Fase 3**

El alumnado vuelve a tener una sesión de gran grupo donde cada grupo realizará una defensa del trabajo realizado en los subgrupos. Cada grupo realiza una exposición concisa pero clara sobre los elementos estratégicos a seguir en la tarea encomendada en el Ayuntamiento elegido.

Los resultados de esta experiencia se recogen a través de la rúbrica donde se concluye que el alumnado integra de manera adecuada y satisfactoria las competencias necesarias para aprender su profesión en el trabajo de campo.

#### ***El ciclo de Kolb como estrategia de aprendizaje experiencial en el seminario.***

Esta experiencia se lleva a cabo en el Grado de Educación Social, en el marco de la asignatura de “Intervención Socioeducativa para la inclusión de personas y comunidades en riesgo de exclusión”. El objetivo fue constatar que es posible innovar

el seminario introduciendo un modelo que permitiera examinar cómo aprenden los estudiantes a partir de la herramienta del ciclo de Kolb que contribuye al proceso de aprendizaje del estudiante, favoreciendo la puesta en práctica de sus conocimientos teóricos previos y las experiencias adquiridas.

El seminario se desarrolló en cuatro fases de hibridación entre el Seminario y el Ciclo de Kolb.

Fase 1.

Lectura de artículos (Seminario): El docente facilita al alumnado artículos de filosofía contemporánea, haciendo especial hincapié en los conceptos de panóptico y biopoder de Foucault (2005). Se les informa sobre la estructuración de los subgrupos y sobre el calendario organizativo del seminario.

Experiencia concreta (Ciclo de Kolb): El alumnado debe detectar a través de la prensa actual acontecimientos y experiencias que problematicen sobre el pensamiento de Foucault y en concreto los conceptos anteriormente citados. De esta manera se aprende y se interioriza los conceptos y se ancla con experiencias contemporáneas.

Fase 2.

Grupos de Discusión (Seminario): En esta fase se pasa de un trabajo autónomo a un trabajo en pequeño grupo, los cuales deben compartir e intercambiar las experiencias detectadas en la prensa. Y el alumnado expone a sus compañeros/as su trabajo.

Observación reflexiva (Ciclo de Kolb): Establecer conexiones en pequeño grupo entre el pensamiento foucaultiano y las experiencias de la realidad estableciéndose un cruce desde el pensar y el hacer.

Fase 3.

Elaborar el documento compartido (Seminario): Se elabora un documento a través de la relación conjunta.

Conceptualización abstracta (Ciclo de Kolb): El alumnado establece conclusiones a partir de la fase previa.

Fase 4.

Puesta en común (Seminario): en gran grupo el alumno expone los elementos esenciales del trabajo, dando un paso más allá con la experiencia activa.

Experimentación activa (Ciclo de Kolb): Detectar desde la educación y nuestra experiencia detectar experiencias que nos hable del pensamiento de Foucault y acciones reales desde nuestra experiencia.

La evaluación está dividida en dos momentos. En el primero de ellos es el docente quien, a través de una rúbrica, evalúa a cada uno/a de los/as alumnos/as que están participando en el seminario.

Los resultados nos indican que la hibridación de herramientas de trabajo experiencial y estrategias metodológicas contribuye a la potenciación del proceso de enseñanza/aprendizaje en el contexto universitario.

### **El seminario. Una estrategia innovadora en el aprendizaje dialógico intergeneracional**

El diálogo intergeneracional ocasiona una aproximación cultural entre poblaciones de edades distintas. Esta experiencia se realiza a través de la relación establecida entre el 1º curso del Grado de Educación Infantil en la asignatura de “Procesos Educativos e Innovación” y el alumnado mayor de 2º curso de Peritia Et Doctrina procedente de la asignatura “Habilidades para el Desarrollo de la Creatividad”. A través de la estrategia metodológica del seminario se pretende ofrecer una experiencia abierta y flexible que permita desarrollar una situación de aprendizaje dialógico intergeneracional entre ambos grupos. El objetivo principal fue generar conocimiento a través de un discurso reflexivo y práctico a las realidades cercanas del ámbito educativo.

Fase 1: Presentación del Seminario al gran grupo.

Entrega a través de la plataforma del guion del seminario.

Información sobre la estructuración de los subgrupos.

Presentación del calendario organizativo del seminario.

Información sobre la situación de aprendizaje.

Fase 2: Creación de los subgrupos.

Se formaron 30 subgrupos compuestos entre 4-5 miembros cada uno. Cada grupo tiene asignado un día para la actividad. La experiencia se distribuyó en 2 días; 15 subgrupos/1 día.

Duración del seminario por subgrupo de dos horas.

Protocolo de actuación: 1) Presentación y explicación por parte del docente, de las normas de participación del seminario; 2) Presentación de los miembros del subgrupo; 3) Comienzo del debate.

Fase 3: Entrega de los trabajos.

Un representante de cada grupo del Grado de Educación Infantil subirá al repositorio correspondiente el trabajo del seminario que han realizado.

Fase 4: Reflexión final grupal.

Cada grupo compartirá su reflexión sobre la experiencia del seminario oralmente en el aula. De esa manera todos/as podrán conocer la percepción de cada compañero/a.

Fase 5: Análisis de los testimonios individuales.

Los testimonios fueron grabados y transcritos.

Al final de la experiencia, la docente la evaluará a través de tres momentos evaluativos: 1º) Rúbrica, que pretende evaluar el momento debate en cada subgrupo; 2º) Evidencia escrita del trabajo realizado; y 3º) Análisis de los testimonios del alumnado participante.

Los resultados revelan que el contacto entre los dos grupos de edad, permitió un mayor conocimiento mutuo, contribuyendo a romper falsos mitos y estereotipos entre generaciones diferentes.

## **DISCUSIÓN**

Esta metodología favorece el aprendizaje autónomo de los/as estudiantes al responsabilizarlos en cuestionarse un tema, buscar información, reflexionar, tomar decisiones y debatir con sus compañeros/as.

La multiplicidad de acciones que implica el seminario promueve el desarrollo de diversas competencias: análisis, juicio crítico, confrontación, comunicación entre otras que difícilmente podrían conseguir los estudiantes a través de estrategias de corte tradicional basadas en la enseñanza.

Por otra parte, esta estrategia formativa es considerada por la mayor parte de los/as estudiantes como una estrategia amena, flexible, con grandes posibilidades de aplicación a diferentes materias y que favorece la interrelación personal con los compañeros/as de clase.

Por otro lado, el seminario ha dejando en evidencia la flexibilidad y el grado de adaptabilidad que tiene y, que permite al docente utilizarlo como un recurso útil y válido en la enseñanza universitaria.

Además de estas ventajas podemos encontrar ciertas limitaciones, como la resistencia de algunos docentes a asumir estas nuevas estrategias innovadoras en el proceso de aprendizaje. Algunos de los argumentos que han utilizado es el tiempo de dedicación de esta técnica frente a otros métodos tradicionales. También, hemos observado que existe un reducido número de docentes, generalmente profesores noveles, que no han puesto en práctica esta estrategia por falta de formación. Estos/as profesores en el mejor de los casos se inician en el uso del seminario tras algunas recomendaciones de otros/as compañeros/as con experiencia.

Conscientes como plantea Noguero, el auténtico cambio educativo requiere del compromiso y la transformación interna de todos/as los agentes implicados. Las innovaciones para que sean efectivas deben ser asumidas por toda la comunidad educativa. Hasta ahora hemos incidido más en la aplicación y generalización de la estrategia pero en el futuro debemos continuar indagando con mayor exhaustividad sobre la aplicación del seminario y sus resultados, lo que nos ayudará a mejorar a través de nuestras propias prácticas.

## REFERENCIAS

Carrasco, M., Rodríguez, J., Guerra, M., y García, P. (2019). Diseño y experiencia de aprendizaje cooperativo en el área de Ciencias. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(38), 211-225.

Cela-Ranilla, J.M., González, V.E., Mon, F.E., Martínez, J.G., y Gisbert-Cervera, M. (2017). El docente en la sociedad digital: una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 403-422.

Díaz, M.R.G., y Saldías, S.G. (2014). Lenguaje para el siglo XXI: un vínculo de interés. *Contextos: Revista de humanidades y ciencias sociales*, (32), 59-69.

Exley, K., y Dennick, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en educación Superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Narcea: Madrid.

Florido, C., Jiménez, J.L., y Santana, I. (2011). Obstáculos en el camino hacia Bolonia: efectos de la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) sobre los resultados académicos. *Revista de Educación*, 354, 629-656.

Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal

Gómez, M., y Sánchez, G. (1987). Relatoria del seminario. Taller" Investigación-Acción participativa". *Revista Entornos*, 1(1), 30-32.

Góñi, J.M. (2016). *El espacio europeo de Educación Superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículo universitario*. Barcelona: Octaedro

Gros, B., y Romaña, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.

Gutiérrez, H.C. (2004). *Hacia la construcción de una línea de investigación* (Seminario-Taller). U. Cooperativa de Colombia.

Hannan, A., y Silver, H. (2005). La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales. *Educatio Siglo XXI*, 23, 215-217.

Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86.

Marcelo, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future. *Sisifo. Educational Sciences Journal*, 8, 5-20

Núñez, T. (2008). La mujer dibujada. El sexismo en las películas y en las series de animación. En F. Loscertales, y T. Núñez (Coords.), *Los medios de comunicación con mirada de género*. Granada: Instituto Andaluz de la Mujer.

Palomares, A. (2007). *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo*. Castilla La Mancha: Universidad Castilla La Mancha.

Pérez Juste, R. (2004). Exigencias de la calidad en la Universidad. En J. Cajide (Coord.), *Calidad universitaria y empleo* (pp.39-53). Madrid: Dykinson.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Piña, C.N., Seife, A., y Borrell, C.M.R. (2012). El seminario como forma de organización de la enseñanza. *MediSur*, 10(S2), 109-116.

Rego, L. (2017). Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 373-376.

Reyes, C.I. (2016). La implantación del seminario como metodología activa en la Facultad de Ciencias de la Educación. *III Jornadas Iberoamericanas en el ámbito de las TIC*. Las Palmas de Gran Canaria 17-18 de noviembre de 2016

Sánchez, M.R. (2015). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias Pedagógicas*, (17), 83-102.

UNESCO (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y desafíos*. Paris: Ediciones UNESCO.

UNESCO. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco.

Valcarcel, M. (2005). La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior. *Revista Educatio*, 23, 209-2013.

Zabalza, M.A. (2013). La formación del profesorado universitario. Better teachers means better universities. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 10-14.



## CAPÍTULO 72

### LA ALFABETIZACIÓN EN EL HOGAR: FOMENTO FAMILIAR DE LA COMPETENCIA ESCRITA INFANTIL

PATRICIA ROBLEDO RAMÓN  
*Universidad de León*

#### INTRODUCCIÓN

La escritura es una actividad cognitiva y social compleja cuyo desarrollo depende, además de las propias capacidades de los escritores, de las características del contexto comunitario en el que tiene lugar; por lo tanto, su enseñanza debe incluir enfoques cognitivos conjugados con enfoques socio-comunicativos (Graham, 2018, 2019). Desde este punto de vista, la instrucción en escritura implementada en las escuelas puede beneficiarse de su refuerzo desde contextos de aprendizaje con mayor carácter comunicativo y aplicado, como es el familiar (Hofslundsengen, Gustafsson, y Hagtvet, 2019; Nutbrown, 2020; Sénéchal, Whissell, y Bildfell, 2017).

Desde el contexto del hogar se podría favorecer el desarrollo de la competencia escrita de los alumnos, así como sus actitudes y motivación hacia la escritura, favoreciendo que las familias adquieran un rol activo en la promoción del entendimiento del sistema de escritura como medio de aprendizaje, comunicación e incluso diversión (Newman y Bizzarri, 2011; Robins, Treiman, Rosales, y Otake, 2012). En este sentido el paradigma de la alfabetización en el hogar conceptualiza ésta como la acción educativa centrada en el desarrollo del lenguaje oral y la lectoescritura mediante el apoyo de las familias (Tabors y Snow, 2001). Los trabajos en este ámbito confirman que, efectivamente, la estimulación alfabetizadora promovida por los progenitores desde el hogar contribuye al desarrollo del lenguaje oral y al aprendizaje de habilidades de alfabetización en los niños (Aram, Abiri, y Elad, 2014; Lynn y Berninger, 2018). Si bien, la producción científica en el campo de la alfabetización familiar se ha focalizado mayoritariamente en la lectura, relegando a un segundo plano la dimensión de la escritura. Es necesario por ello centrar la atención empírica en la dimensión escrita de la competencia comunicativa y en el potencial familiar para estimular su adquisición, especialmente en estos momentos en los que la situación educativa derivada de la crisis sanitaria provocada por el COVID-19, ha puesto de manifiesto la importancia crucial del apoyo de las familias en el proceso de aprendizaje infantil.

En este contexto se plantea el presente estudio de revisión cuyo objetivo es conocer las aportaciones empíricas centradas en el análisis del contexto familiar y su potencial para contribuir al desarrollo de la competencia escrita del alumnado. Se espera con ello facilitar una visión general del campo de estudio científico de la alfabetización familiar en relación a la competencia escrita, identificando las principales líneas de análisis y atención empírica en este ámbito y sus aportaciones; del mismo modo, se esperan identificar las lagunas de conocimiento existentes todavía en la actualidad en torno a esta temática, las cuales permitirán el planteamiento de nuevas investigaciones que posibiliten el avance científico, teórico y socioeducativo en este campo de conocimiento.

## **MÉTODO**

La revisión se ha llevado a cabo realizando búsquedas de artículos científicos publicados en revistas recogidas en las bases de datos Academic Search Complete (multidisciplinar) y ERIC (educación), desde el año 2000 hasta el año 2020. Los descriptores introducidos de manera combinada como términos de búsqueda han sido (en inglés): alfabetización, escritura, composición escrita, familia, progenitores y hogar. Por su parte, los criterios de inclusión han sido: artículos empíricos de acceso a texto completo, publicados en español o inglés, llevados a cabo con familias de alumando normalizado perteneciente a preescolar o educación obligatoria. Se han excluido investigaciones escritas en chino, aquellas que dentro del campo de la alfabetización analizaban exclusivamente la lectura, los de carácter teórico sobre la alfabetización familiar, los de tinte genético en relación en casos únicos de alumnado con dificultades de aprendizaje o los realizados con estudiantes adultos.

Se han localizado un total de 32 artículos los cuales se han clasificado y organizado para su análisis en tres grandes categorías: i) investigaciones generales sobre alfabetización que analizan la estimulación familiar natural de la escritura ( $n = 7$ ); ii) estudios de carácter observacional focalizados en las mediaciones familiares en el proceso de enseñanza explícita de la escritura ( $n = 15$ ) ; iii) investigaciones de carácter instruccional en las que se considera a los progenitores como agentes encargados de implementar programas o pautas sistemáticas de enseñanza de la escritura ( $n = 10$ ).

## **RESULTADOS**

### **Investigaciones sobre estimulación natural de la escritura en el hogar**

En las investigaciones sobre alfabetización en el hogar, si bien la tónica general es valorar el fomento familiar de la lectura mediante la aplicación de cuestionarios a progenitores, algunos autores han incluido preguntas para conocer si los progenitores ayudan a sus hijos enseñándoles tareas simples de escritura. En base a este tipo de

planteamientos se han localizado trabajos descriptivos que analizan la existencia de prácticas estimuladoras de la escritura en los hogares; éstos indican cómo la mayoría de los progenitores practican con los niños pequeños la escritura de letras y palabras de manera regular (Haney y Hill, 2004; Levy, Gong, Hessels, Evans, y Jared, 2006; Choi y Choi, 2017). Otras investigaciones correlacionales estudian cómo las actividades familiares estimuladoras de la escritura se relacionan con la adquisición de habilidades escritoras en los alumnos, reflejando efectos positivos de las prácticas de escritura en el hogar sobre la motricidad fina o la ortografía infantil (Hood, Conlon y Andrews, 2008; Gerde, Skibbe, Bowles, y Matoccio, 2012).

Un tercer grupo de estudios valoran un conjunto más amplio de habilidades de escritura en los niños. En esta línea, se encuentra la investigación de Puranik y colaboradores (2018). En ella se planteaban cuestiones sobre la frecuencia con la que los progenitores ayudaban a sus hijos a escribir las letras del alfabeto o sus nombres, hacían actividades conjuntas de escritura o incluían a los niños en la escritura de notas o invitaciones de cumpleaños y cómo estas prácticas se relacionaban con habilidades infantiles de grafomotricidad, ortografía y escritura espontánea. Los resultados demostraron que las prácticas alfabetizadoras en el hogar sí incluyen algunas actividades relativas a la escritura y mostraron además que el trabajo directo de la escritura por parte de los progenitores predice el desarrollo de habilidades escritas de los hijos de Infantil.

En esta misma línea, Lynn y Berninger (2018) desarrollaron un estudio longitudinal cuyo objetivo fue examinar cómo las prácticas de alfabetización en el hogar pueden relacionarse con distintas habilidades de escritura en los niños a lo largo de la Educación Primaria y Secundaria, analizando la naturaleza de esas prácticas y la ayuda parental ofrecida a los hijos. Mediante un cuestionario de respuesta abierta, registraron datos sobre el tiempo dedicado en el hogar a la escritura, la naturaleza de las prácticas de escritura y la ayuda ofrecida a los hijos por parte de los progenitores. Midieron en los alumnos la fluidez para escribir palabras por minuto, combinación de frases y la escritura de párrafos. Los resultados evidencian correlación entre la oferta de prácticas de escritura en el hogar y el rendimiento en escritura de los alumnos; además confirmaron que los progenitores ayudan más a sus hijos cuando estos presentan bajo rendimiento y que los niños dedican más tiempo a la lectura en casa que a la escritura, si bien sus progenitores les ayudan más en escritura.

### **Interacciones y apoyos parentales en el aprendizaje de la escritura**

Otro grupo de investigaciones en el campo de estudio de la estimulación parental de la escritura son las de tinte observacional. En ellas se analizan las características de la mediación familiar en las tareas de fomento de la escritura con los niños. Su

finalidad es identificar la naturaleza y tipo de ayudas parentales, las técnicas o estrategias de enseñanza que emplean los progenitores, con qué frecuencia las aplican y cómo todo esto contribuye a adquirir distintas habilidades escritoras en los alumnos. Se pide a los familiares que realicen una tarea de escritura con sus hijos y se analizan las interacciones que se producen durante esas tareas y sus efectos sobre la competencia escrita de los alumnos.

Entre estos trabajos destacan los de Aram y colaboradores quienes identifican dos tipos de mediación y ayuda familiar en alfabetización: mediación específica centrada en la lectoescritura y mediación general de carácter scioemocional. La primera alude a la manera en la que los progenitores introducen a los niños en el sistema de escritura e incluye la mediación grafo-fonémica, la referencia a reglas ortográficas, la mediación en la propia grafía o el análisis de convenciones de la escritura propias de cada lengua, entre otros. La segunda se refiere a una mediación socio-emocional, referida a la comunicación y apoyo socioemocional progenitores e hijos (Aram, 2007; Aram y Besser, 2017; Aram, Cohen, y Bergman, 2016; Aram y Levin, 2001, 2004, 2011, 2016; Bindman, et al., 2014). Las investigaciones confirman que la mediación familiar centrada en la alfabetización contribuye de manera positiva al desarrollo de las habilidades de lectoescritura, relacionándose, por ejemplo, con la escritura de nombres y palabras (Aram, et al., 2014; Aram et al., 2013; Aram, Korat y Hassunah, 2013; Levin, Aram, Tolchinsky, y McBride, 2013; Lin et al., 2012). Por su parte, la mediación general parece favorecer otras habilidades de carácter más emocional y motivacionales, como la iniciativa, autoconfianza, motivación o interés de los niños hacia la escritura (Leyve, Reese y Wiser, 2012; Sparks y Reese, 2013).

### **Intervención en escritura a través de la familia**

Se han localizado un tercer grupo de trabajos científicos en los que se cuenta con la colaboración directa de los progenitores en la enseñanza explícita de la escritura.

En este caso, Elish-Piper (2010) ha diseñado una guía familiar en la que ofrece diferentes elementos que los progenitores pueden utilizar para estimular el uso de la escritura y su adquisición exitosa en los niños. Se proponen tareas cotidianas conectadas con la escritura y se ofrecen pautas sencillas para que los progenitores puedan trabajar la planificación y la revisión textual. Se destaca que, para que estas actividades cotidianas sean eficaces, tienen que ser realizadas por sus progenitores a modo de modelos.

En la Universidad de Camberra, se lleva a cabo un programa denominado Parents as Tutors Program que consta de ocho seminarios de dos horas de duración cada uno de ellos, en los cuales se enseñan a los progenitores estrategias para facilitar la alfabetización exitosa de los hijos. Estos seminarios abordan el análisis del esfuerzo mental que supone la lectoescritura y describen los procesos de andamiaje necesarios

para enseñar adecuadamente estas habilidades. Además, el programa incluye tutorías individuales con cada familia, en las que el padre trabaja con el hijo las estrategias de lectoescritura aprendidas, mientras que un tutor experto modela la enseñanza de las mismas. La implementación del programa aporta beneficios importantes para el desarrollo de los niños, quienes obtienen ganancias importantes en cuanto a sus habilidades de lecto-escritura (Axford, 2007). Al igual que en este trabajo, Reutzel, Fawson, y Smith (2005) realizaron un estudio para evaluar el programa Words to Go como parte de un programa de intervención más amplio para implicar a los progenitores en la alfabetización temprana de los niños. Obtuvieron también evidencias que demuestran que los niños mejoran tanto su lectura como sus habilidades básicas de escritura, por ejemplo, la habilidad para escribir palabras.

Saint Lauren y Giasson (2005) llevaron a cabo un estudio orientado a valorar el impacto de un programa focalizado en cambiar progresivamente el apoyo que los progenitores ofrecían a sus hijos en la lectoescritura a medida que avanzaba el curso y en incrementar las actividades de lectura y escritura en el hogar. El programa alfabetizador incluía nueve sesiones en las que los progenitores recibían formación que les capacitaba para trabajar posteriormente con sus hijos: se presentaban y debatían los contenidos, se demostraba su aplicación y se realizaba una práctica guiada progenitores-hijos, se sintetizaban contenidos y presentaban tareas de aplicación en el hogar. Los resultados de la experiencia demostraron que el programa conllevó a que los niños del grupo experimental mejoraran su escritura.

Otros trabajos instruccionales incluyen prácticas empírico-aplicadas centradas en la prevención de dificultades de aprendizaje en la escritura a través de la ayuda familiar. Así, en el año 2003, Feiler publicó un trabajo en el que se analizaba la viabilidad de un modelo de intervención basado en visitas al hogar para prevenir tempranamente las dificultades en la lectoescritura en niños de riesgo mediante la oferta de pautas a los progenitores. Durante el año de incorporación a la escuela de los alumnos, las familias recibieron semanalmente en su hogar la visita de un experto que les daba instrucciones sobre cómo ayudar a sus hijos y les enseñaba actividades básicas de lectoescritura a trabajar con ellos, tales como las ayudas para escribir su nombre. Los efectos de esta intervención se hicieron evidentes al finalizar el curso escolar.

Arrimada, Torrance y Fidalgo (2018) desarrollaron un estudio centrado en la prevención y diagnóstico precoz de dificultades de aprendizaje de la escritura. Se identificaron alumnos del primer curso de Educación Primaria con bajo rendimiento en habilidades básicas de escritura. Estos alumnos recibieron entrenamiento por parte de sus padres en habilidades de transcripción y planificación, además de la instrucción regular en clase. Los padres actuaban como apoyo a sus hijos en el hogar mientras éstos realizaban las tareas de escritura incluidas en el programa

instruccional. Los alumnos mejoraron sus habilidades de escritura e incluso la calidad de sus textos, siendo posible confirmar que es factible aplicar el modelo RTI al campo de la escritura utilizando como apoyo a los familiares.

Por su parte, Wollman-Bonilla llevó a cabo una experiencia en la que los alumnos escribían mensajes en la escuela con el apoyo del profesor y se los entregaban en casa a sus padres. Allí padres e hijos debían escribir una respuesta a esos mensajes. Los resultados del estudio confirmaron que los alumnos implicados en la experiencia valoraron la escritura para diferentes propósitos y para audiencias no docentes, lo que les permitió experimentar escribir como una auténtica tarea de comunicación; el trabajo confirmó que los progenitores eran capaces de implicarse y ayudar a sus hijos en la escritura, sirviendo como modelos para ellos y ofreciéndoles feedback adecuado sobre sus ejecuciones durante el proceso escritor (Wollman-Bonilla, 2000, 2001).

Camacho y Alves (2017) desarrollaron un estudio en el que se implementó un programa de intervención para fomentar la implicación de los progenitores en la escritura y se valoró su efecto sobre la competencia escrita de los alumnos. Los progenitores del grupo experimental asistieron al programa *Cultivating Writing* en el cual discutían como apoyar adecuadamente a sus hijos en la escritura y entrenaban una secuencia de interacción para reforzar y hacer sugerencias acerca de los textos de los niños. Los profesores mandaban como deberes la escritura de cuatro narraciones. Mientras los niños del grupo control las escribían solos, los niños del grupo intervención las componían con sus progenitores. Los resultados demostraron que los niños del grupo experimental mejoraron sus habilidades de transición y escribieron textos más largos y de mayor calidad.

En el contexto español, se ha desarrollado una investigación en la que se analizaba el potencial de los progenitores para instruir a los alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria en composición escrita, trabajando aspectos motivacionales y la generalidad de los procesos de escritura, incluyendo planificación y revisión textual (Robledo y García, 2013). Los resultados del estudio señalan que los alumnos instruidos por sus madres mejoraron la calidad de sus productos escritos y la activación de sus estrategias de planificación textual al mismo nivel que los alumnos instruidos por el profesor y a niveles superiores que los alumnos instruidos en base al currículum ordinario. Se ha evidenciado, que para que la instrucción parental sea eficaz, los progenitores necesitan formación sistemática, ya que su simple ayuda natural en los deberes no es suficiente para promover mejoras relevantes en las habilidades de los niños.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

La presente revisión empírica se ha centrado en analizar los avances en el campo científico de la alfabetización familiar en el ámbito específico de la escritura. En base

a los resultados de la revisión se confirma la existencia de diferentes líneas de análisis y atención empírica en este ámbito; así, se identifica una primera línea, de carácter genérico en el estudio de la alfabetización familiar, centrada en valorar el potencial natural del contexto del hogar y de las familias para estimular y favorecer el acercamiento cotidiano a la escritura en los alumnos. Una segunda línea empírica se focaliza de manera específica en analizar las capacidades de los progenitores para ayudar y andamiar el proceso de aprendizaje escritor de los alumnos. Finalmente se ha identificado un tercer grupo de investigaciones en las que se evalúa la eficacia parental para implementar procedimientos instruccionales específicos y sistemáticos en relación a tareas concretas de escritura.

Las aportaciones de todos estos trabajos confirman el potencial del contexto familiar, y en particular de los progenitores, para fomentar y estimular en los alumnos la adquisición de algunas habilidades de escritura. Padres y madres, a través de sus prácticas cotidianas en el hogar y su apoyo más o menos formal en las tareas de alfabetización, pueden facilitar la adquisición de procesos básicos de escritura en los niños (ej. Aram, et al., 2014; Lynn y Berninger, 2018). Además, los trabajos evidencian que los progenitores tienen capacidad para ofrecer al alumnado diferentes tipos de apoyos durante la realización de tareas de escritura, los cuales favorecen habilidades infantiles diferentes en relación con su competencia escrita. Del mismo modo se ratifica que los familiares son capaces incluso de implementar procedimientos de intervención específicos para favorecer la motivación hacia la escritura en el alumnado y contribuir al desarrollo de habilidades propias de esta habilidad (ej. Camacho y Alves, 2017; Robledo y García, 2013).

Sin embargo, a pesar de estas aportaciones, cabe señalar que los estudios localizados presentan algunas limitaciones que es necesario abordar para dar cobertura a las lagunas de conocimiento que todavía existen en el campo de estudio de la participación de los progenitores en el fomento de la escritura. Así, se han encontrado estudios centrados únicamente en describir entornos y prácticas familiares alfabetizadoras puntuales, sin relacionarlas con las habilidades de escritura de los niños. Otras investigaciones miden únicamente habilidades escritoras aisladas o de carácter mecánico, desatendiendo habilidades relacionadas con la composición escrita. La gran mayoría de los estudios se centran en el entorno familiar de niños sin escolarizar o de Educación Infantil, siendo muy pocos los que incluyen a alumnos mayores. Además, las medidas del entorno alfabetizador familiar se suelen obtener a partir de cuestionarios cumplimentados por los progenitores o a partir de técnicas observacionales, cuyo uso exclusivo puede ofrecer información sesgada por la deseabilidad social. Por último, los estudios instruccionales se focalizan principalmente en aspectos motivacionales o mecánicos, en muestran pequeñas de

alumnado escolarizado en los primeros niveles educativos y empleando medidas de evaluación de la escritura pobres.

Así pues, se concluye que, a pesar de los avances en este campo de conocimiento, todavía son necesarias investigaciones más completas que: incluyan alumnado de diferentes edades y niveles de competencia escrita, evalúen el conjunto amplio de habilidades que demanda la escritura, analicen cómo las prácticas del hogar pueden contribuir a su aprendizaje, profundicen en el estudio de las interacciones y apoyos que los progenitores son capaces de ofrecer a sus hijos en tareas de escritura que requieran la activación de procesos cognitivos complejos y clarifiquen el potencial real de los progenitores para fomentar el aprendizaje de la competencia escrita implementando intervenciones específicas. Todo ello ofrecerá datos de interés científico y contribuirá al avance de los modelos teóricos explicativos de la escritura que han tratado de dar cuenta de esta habilidad desde perspectivas cognitivas, comunicativas o sociales. A su vez, desde una perspectiva aplicada las investigaciones en este ámbito tendrán repercusión en el plano educativo, ligadas a la mejora de las prácticas dirigidas al desarrollo de la competencia escrita del alumnado considerando la implicación de las familias y en el plano social, al contribuir a que las familias tomen mayor conciencia de la importancia de la escritura y enriquezcan el entorno alfabetizador de su hogar.

## REFERENCIAS

- Aram, D. (2007). Sensitivity and consistency of maternal writing mediation to twin kindergartners. *Early Education and Development*, 18, 71–92.
- Aram, D., Abiri, L., y Elad, P. (2014). Predicting early spelling: The contribution of children's early literacy, private speech during spelling, behavioral regulation, and parental spelling support. *Reading y Writing*, 27, 685–707. doi: 10.1007/s11145-013-9466-z
- Aram, D., Cohen, I., y Bergman, D. (2016). A comparison between homechooled and formally schooled kindergartners: children's early literacy, mothers' beliefs, and writing mediation. *Reading Psychology*, 37, 995–1024. doi: 10.1080/02702711.2016.1157537
- Aram, D., Korat, O., Saiegh-Haddad, E., Hassunah, S., Khoury, R., y Elhija, J. A. (2013). Early literacy among Arabic-speaking kindergartners: The role of socioeconomic status, home literacy environment, and maternal mediation of writing. *Cognitive Development*, 28, 193–208.
- Aram, D., Korat, O., y Hassunah, S. (2013). The contribution of early home literacy activities to reading and writing in Arabic in first grade. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(9), 1517–1536.
- Aram, D., y Besser, S. (2017). Parents' support during different writing tasks: a comparison between parents of precocious readers, preschoolers, and school-age children. *Reading and Writing*, 30, 363–386. doi: 10.1007/s11145-016-9680-6
- Aram, D., y Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES: Sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16(3), 831–852.



Aram, D., y Levin, I. (2004). The role of maternal mediation of writing to kindergartners in promoting literacy achievements in second grade: A longitudinal perspective. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 387-409.

Aram, D., y Levin, I. (2011). Home support of children in the writing process: Contributions to early literacy. In S. Neuman y D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy* (Vol. 3). (pp. 189-199). New York: Guilford Press.

Aram, D., y Levin, I. (2016). Mother-child joint writing as a learning activity. In J. Perera, M. Aparici, E. Rosado y N. Salas (Eds.) and M. Joshi (Series Ed.), *Literacy studies. Perspectives from cognitive neurosciences, linguistics, psychology and education* (pp. 29-45). New York: Springer.

Arrimada, M., Torrance, M., y Fidalgo, R. (2018b). Supporting first-grade writers who fail to learn: Multiple single-case evaluation of a Response to Interventio approach. *Reading and Writing*, 31, 865-891. doi: 10.1007/s11145-018-9817-x

Axford, B. (2007). Parents and their children working together: a scaffolding literacy case study. *Australian Journal of Language and Literacy*, 30(1), 21-39.

Bindman, S.W., Skibbe, L.E., Hindman, A.H., Aram, D., y Morrison, F.J. (2014). Parental writing support and preschoolers' early literacy, language, and fine motor skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 614-624. doi:10.1016/j.ecresq.2014.07.002

Camacho, A., y Alves, R.A. (2017). Fostering parental involvement in writing: development and testing of the program cultivating writing. *Reading and Writing*, 30(2), 253-277. doi: 10.1007/s11145-016-9672-6

Choi, Y. J., y Choi, N. (2017). The Influence of Mothers' Beliefs, Guidance, and use of Resources about Emergent and Conventional Writing on Children's Writing Ability. *Journal of Korean Home Management Association*, 35(2), 47-61.

Elish-Piper, L. (2010). Parent involvement in reading. *Illionois Reading Council Journal*, 38(4), 53-56.

Feiler, A. (2003). A home visiting project for reception children predicted to experience literacy difficulties. *British Journal of Special Education*, 30(3), 156-162

Gerde, H., Skibbe, L., Bowles, R., y Martocchio, T. (2012). Child and home predictors of children's name writing. *Child Development Research*, 1-12.

Graham, S. (2018). A revised writer (s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279.

Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303.

Haney, M., y Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Childhood Development and Care*, 174(3), 215-228. doi: 10.1080/0300443032000153543

Hofslundsengen, H., Gustafsson, J.E., y Hagtvét, B.E. (2019). Contributions of the Home Literacy Environment and Underlying Language Skills to Preschool Invented Writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 653-669.

Hood, M., Conlon, E., y Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 252-271. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.252

Levin, I., Aram, D., Tolchinsky, L., y McBride, C. (2013). Maternal mediation of writing and children's early spelling and reading: The Semitic abjad versus the European alphabet. *Writing Systems Research*, 5, 134–155. doi: 10.1080/17586801.2013.797335

Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M., y Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 63–93. doi: 10.1016/j.jecp.2005.07.003

Leyve, D., Reese, E., y Wiser, M. (2012). Early understanding of the functions of print: Parent-child interaction and preschoolers' notating skills. *First Language*, 32, 301–323. doi: 10.1177/0142723711410793

Lin, D., McBride-Chang, C., Aram, D., Shu, H., Levin, I., y Cho, J. (2012). Maternal mediation of Word writing in Chinese across Hong Kong and Beijing. *Journal of Educational Psychology*, 104, 121–137. doi: 10.1037/a0025383

Lynn, N., y Berninger, V. (2018). Relationships between home literacy practices and school achievement: implications for consultation and home-school collaboration. *Jour. Educ. Psychol. Consult.*, 28(2), 164–189. doi: 10.1080/10474412.2017.1323222

Newman, T., y Bizzarri, S.A. (2011). Friday letters: connecting students, teachers, and families through writing. *Reading Teacher*, 65(4), 275–280. doi:10.1002/TRTR.01037

Nutbrown, C. (2020). Writing before school: The role of families in supporting child development. En H. Lewes, D. Myhill, y H. Chen (Eds.), *Developing Writers Across the Primary and Secondary Years: Growing into Writing* (cap. 3). New York: Routledge

Puranik, C., Phillips, B., Lonigan, C., y Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 228–238. doi: 10.1016/j.jecresq.2017.10.004

Reutzel, D.R., Fawson, P.C., y Smith, J.A. (2005). Words to go!: Evaluating a first grade parent involvement program for “making” words at home. *Reading Research and Instruction*, 45(2), 119–158. doi: 10.1080/19388070609558445

Robins, S., Treiman, R., Rosales, N., y Otake, S. (2012). Parent-child conversations about letters and pictures. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25, 2039–2059. doi: 10.1007/s11145-011-9344-5.

Robledo, P., y García, J. (2013). Strategy instruction for writing composition at school and at home. *Estudios de Psicología*, 34(2), 161–174.

Saint-Laurent, L., y Giasson, J. (2005). Effects of a family literacy program adapting parental intervention to first graders' evolution of reading and writing abilities. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(3), 253–278

Sénéchal, M., Whissell, J., y Bildfell, A. (2017). Starting from home: Home literacy practices that make a difference. *Theories of reading development*, 383–408.

Sparks, A., y Reese, E. (2013). From reminiscing to reading: Home contributions to children's developing language and literacy in low-income families. *First Language*, 33(1), 89–109. doi:10.1177/0142723711433583

Tabors, P., y Snow, K. (2001). Young bilingual children and early literacy development. In S. Neuman, y D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 159–179). New York: Guilford Press.

Wollman-Bonilla, J.E. (2000). *Family message journals: Teaching writing through family involvement*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Wollman-Bonilla, J.E. (2001). Family involvement in early writing instruction. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(2), 167–192. doi: 10.1177/14687984010012003



## CAPÍTULO 73

### EL PRISMA DE LOS FUTUROS MAESTROS: DIBUJO Y ARTES PLÁSTICAS

NATALIA SOLANO PINTO, CRISTINA POZO BARDERA, Y  
DUNIA GARRIDO DEL ÁGUILA

*Universidad de Castilla la Mancha. Grupo de investigación Mirada Crítica*

#### INTRODUCCIÓN

El dibujo y las artes plásticas han sido ampliamente utilizadas en la niñez, tanto en el ámbito educativo como en el clínico, destacando como herramienta terapéutica, evaluadora y formativa. Tradicionalmente, varios autores han descrito, desde un punto de vista evolutivo, distintas etapas durante la infancia y niñez, siendo uno de los más destacados Lowenfeld. Dicho autor proponía un acompañamiento a los procesos madurativos del niño donde el uso de láminas para copiar o colorear dibujos quedaba relegado al dibujo libre y espontáneo del niño (Lowenfeld y Brittain, 1972). Algunos autores, han considerado al dibujo una actividad absolutamente necesaria para desarrollar las funciones cognitivas y la creatividad (Edwards, 2011). También se reconoce que la expresión plástica y el dibujo es la forma que el niño utiliza para representar su forma de conocer y comprender el mundo que le rodea (Winner, 1982; Sainz, 2014) donde se plasma sus intereses y necesidades (Acaso, 2009). Así mismo, el dibujo ha sido utilizado para evaluar la creatividad, la inteligencia o la personalidad, pudiéndose interpretar los dibujos para conocer en profundidad al niño (Moreno, 2019). Otros autores, no han olvidado la influencia de la cultura en el dibujo, fundamentalmente en el dibujo de la figura humana (Cohn, 2014) o el deseo de dibujar con la finalidad de agradar a otros (Swami y Shaw, 2019).

A raíz de estos postulados clásicos, se ha realizado investigación que ha puesto el énfasis en aspectos evolutivos y del neurodesarrollo, realizándose preguntas sobre qué procesos cognitivos intervienen en la creación del arte o qué tipo de habilidades cognitivas son necesarias para entender una obra de arte. Como parte de la primera cuestión, Cohn (2014) señala que aprender a dibujar requiere de procesos cognitivos similares a los necesarios en la adquisición de la lectoescritura. Este mismo autor destaca que la capacidad para aprender a dibujar se estanca cuando el entorno socioeducativo enseña al niño a través de modelos gráficos y de la copia e imitación. Otros estudios, enfatizan que el excesivo empeño socioeducativo en la adquisición de la lectoescritura a edades tempranas hace que se pierda el interés y el estímulo para que el niño pueda explorar libremente y reflejarlo de forma artística, aspecto que,

fundamentalmente en la educación primaria y secundaria, interrumpe el proceso creativo (Anning, 2003). Más recientemente, se destaca la investigación llevada por Harris (2020) que muestra cómo los niños son capaces de dibujar objetos que nunca han visto o que no existen, siendo variables moduladoras la imaginación y la creatividad. Estos mismos autores, recomiendan el dibujo libre para poder propiciar dichas variables. Siguiendo la cuestión de habilidades cognitivas necesarias para interpretar obras de arte, algunos autores han encontrado en la interpretación de las obras de arte, por parte de los niños, una forma de acompañar el desarrollo socioemocional, en concreto, la teoría de la mente y la empatía en los niños, aspecto que podría ser trabajado en los entornos educativos (Allen y Freeman, 2020).

Dada la importancia del arte, el dibujo y la expresión plástica en el desarrollo del niño, estas herramientas no deben limitarse al aprendizaje de distintas técnicas (Díaz, 2002), si no que deberían ser utilizadas como estrategias transversales, utilizadas de manera planificada y sistemáticas en el aula asociándola a distintos contenidos curriculares. En este sentido, diferentes estudios muestran cómo se transfieren las habilidades cognitivas que se ponen en marcha en la creación artística hacia tareas de lectoescritura (de Koning, Bos, Wassenburg, y Van der Schoot, 2017), matemáticas y científicas (Hetland, Winner, Veenema, y Sheridan, 2013), así como en el afrontamiento de tareas cotidianas (Gardner, 2016; Winner, 2019). Entre las habilidades cognitivas se destaca la creación de alternativas, la planificación, el proceso de solución de problemas, la toma de decisiones, la imaginación y la creatividad (Berenhaus y Cupchik, 2020). Además, el dibujo debería fomentar y acompañar el trabajo cooperativo y la inclusión educativa dado la función socializadora que tienen los entornos educativos (Castellaro y Roselli, 2014; Manchón, 2015).

Existen varios obstáculos en la utilización de herramientas como el dibujo y las artes plásticas con la finalidad de acompañar el desarrollo integral de la persona. En la literatura revisada se recomienda, entre otros, el dibujo libre, la utilización de consignas abiertas con más de una solución, donde no existe soluciones correctas (Winner, 2019; Harris, 2020). Uno de los obstáculos puede residir en el propio rol del maestro que pretenda dirigir, de manera predeterminada y desde la perspectiva del adulto, el aprendizaje del alumnado (Freire, 2006) en lugar de acompañar en el proceso de aprendizaje favoreciendo que el niño se convierta en un protagonista activo (Molina-Jiménez, 2015).

En estudios realizados para conocer la opinión de docentes en activo sobre diferentes metodologías y/o temáticas han encontrado resultados que pueden orientar a la mejora en la formación del maestro. Así, por ejemplo, en el trabajo cooperativo se destacan aspectos contradictorios entre, la importancia de la metodología cooperativa que el maestro le atribuye, y la escasa planificación y

utilización real en el aula (Fenández- Lozano, González- Ballesteros y De- Juanas, 2012). En esta línea, Goldstein, y Winner (2012) destacan el poco tiempo que el profesorado dedica a fomentar habilidades sociocognitivas como la teoría de la mente, la empatía, la regulación emocional, la imaginación y la creatividad. Por otra parte, también destaca el deseo del docente de encontrar espacios donde se difundan actividades de innovación educativa como parte de su formación (Rodríguez, y Montero, 2012). En la revisión realizada no se han encontrado estudios previos para conocer la opinión del docente sobre la utilización del dibujo y las artes plásticas como herramienta metodológica. Dada la importancia de dichas herramientas, se ha considerado importante conocer las creencias que favorezcan y/o posibles estereotipos y obstáculos en el alumnado de magisterio sobre la utilización del dibujo y artes plásticas como herramientas para acompañar al desarrollo y aprendizaje de sus futuros alumnos.

## **METODOLOGÍA**

### **Participantes**

La muestra de conveniencia estuvo compuesta por 45 alumnos (37 mujeres y 8 hombres) con una edad media de 20 años. Se solicitó el consentimiento informado de manera verbal y por escrito donde se les informaba sobre la utilización de las tareas académicas con fines de formación y/o investigación. Posteriormente las tareas se anonimizaron no siendo posible su identificación.

### **Instrumentos**

Se realizaron cuestiones en relación con la promoción del desarrollo evolutivo, la inclusión educativa y el aprendizaje, asociadas con la utilización del dibujo y las artes plásticas en las aulas de primaria.

Se realizaron las siguientes preguntas en relación con el dibujo y las artes plásticas: ¿Cómo pueden ser utilizados el dibujo y las artes plásticas para fomentar el desarrollo integral del niño/a?, ¿cómo pueden ser utilizados para fomentar la inclusión educativa?, ¿cómo te imaginas que pueden fomentar el aprendizaje en las aulas? Señala ventajas e inconvenientes.

La formulación de las preguntas permitía realizar una primera categorización relacionada con las dos herramientas y temáticas seleccionadas: Desarrollo evolutivo, aprendizaje e inclusión educativa.

### **Procedimiento**

La recogida de datos se realizó en el contexto de la asignatura de Psicología del Desarrollo (turno de mañana) impartida en el Grado en Educación primaria de la

Facultad de Educación (Toledo). La persona que propuso esta tarea fue la docente de dicha asignatura y primera autora del manuscrito.

Las preguntas se realizaron después de haber tratado los temas dedicados a las teorías clásicas y del neurodesarrollo y antes de profundizar en el desarrollo de estrategias para favorecer el desarrollo. La selección de este momento ofrece la posibilidad de que el alumnado enlace los contenidos transmitidos con las preguntas formuladas pudiendo emerger un discurso propio, pero quizás, fundamentado en los contenidos transmitidos. Dichas cuestiones se formularon oralmente y en colectivo en el aula. El alumnado tenía que responder por escrito sin un tiempo limitado, sin consultar fuentes externas ni debatir entre ellos. Posteriormente, entregaban el documento.

### **Análisis de datos**

Los escritos del alumnado se analizaron utilizando el programa de análisis cualitativo MAXQDA desde una perspectiva fenomenológica.

### **Resultados**

El discurso escrito de los participantes se ha categorizado en 8 temas relacionados con el desarrollo evolutivo, inclusión educativa y procesos de aprendizaje. Además de las categorías que han emergido, se destaca el énfasis en las ventajas realizadas por los participantes en la creatividad, trabajo cooperativo, mejora de la memoria, de la comunicación, motivación y, en definitiva, aumento de disfrute en el aula. Por el contrario, 8 participantes han destacado en su discurso desventajas que van desde la consideración del dibujo como herramienta poco eficaz para el aprendizaje, desvalorizar su importancia, elemento distractor o generador de conflictos. Estas ideas se reflejan en las siguientes frases que forman parte del discurso escrito de los participantes.

Se considera inútil para el aprendizaje.

Frustración por parte de aquellos que no creen que dibujen bien.

Excesivo uso de la asignatura de plástica porque es importante pero existen otras más importantes.

Perjudicar su concentración ya que puede desviar su atención.

Conflictos en los trabajos donde unos dibujen bien y otros mal.

Aquellos alumnos que no les gusten estas herramientas.

El dibujo es muy subjetivo.

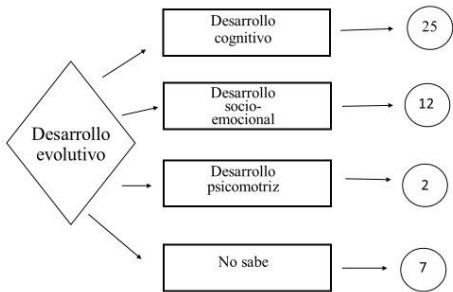
Puede haber niños que no atiendan a las explicaciones porque se dediquen a dibujar.



A continuación, se comentan los contenidos de las categorías y se señala el número de participantes que escriben sobre dichas categorías teniendo en cuenta que un mismo participante ha podido señalar varias ideas en su escrito.

En el desarrollo evolutivo, se ha categorizado el discurso en cuatro contenidos. En la figura 1, aparece el contenido emergido y el número de veces que los participantes han mencionado la utilidad del dibujo y las artes plásticas para fomentar el desarrollo evolutivo, así como el número de veces que los participantes han respondido que no saben cómo estas herramientas pueden acompañar dicho desarrollo.

*Figura 1.* Utilización del dibujo y las artes plásticas para fomentar el desarrollo evolutivo. Categorías emergidas y número de veces



*Tabla 1.* Desarrollo evolutivo, aspectos destacados y discurso escrito

Desarrollo cognitivo	Aspectos destacados	Ejemplos discurso escrito
		Yo creo que el dibujo es esencial en la vida de todos los niños porque si se imaginan algo lo dibujan y si son capaces de dibujarlo, conseguirán en el futuro tener una buena capacidad de abstracción.
	Abstracción.	Si se les está explicando algo, lo entenderán mucho mejor si pueden verlos dibujados.
		Facilita el desarrollo de la escritura y mejora la lectura.
	Comprensión y el desarrollo de la lectoescritura.	Pueden ser usadas en un sinfin de actividades porque para mí es fundamental el que los niños saquen su creatividad e imaginación. El manipular, pintar, dibujar, etc, es primordial para el desarrollo de un niño.
	Creatividad.	Se fomenta la creatividad y podemos ver como un mismo ejercicio puede ser realizado de forma diferente.
		Para desarrollar la creatividad e imaginación del niño, de esta manera tendrán una mayor capacidad resolutive a la hora de enfrentarse a problemas.
		Para fomentar la creatividad de los niños y dejarles experimentar y descubrir por sí solos gracias a las artes plásticas.

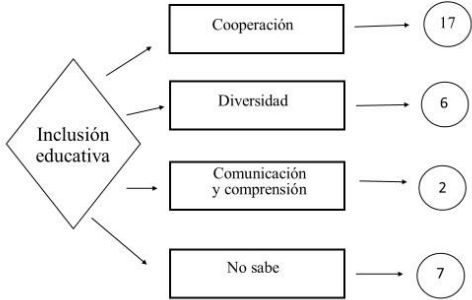
*Tabla 1. Desarrollo evolutivo, aspectos destacados y discurso escrito (continuación)*

Desarrollo cognitivo	Aspectos destacados	Ejemplos discurso escrito
Desarrollo socioemocional	Expresión de emociones.	Dejando al niño libertad en el dibujo. Trabajos de fotografía donde tengan que salir y fotografiar, enseñárselo a sus compañeros. Para desarrollar la autonomía del niño y sus relaciones sociales.
	La autonomía.	Por medio del material de dibujo y artes plásticas se produce un mayor desarrollo integral de la infancia debido a que trabaja su expresión emocional, artística y creativa.
	Las relaciones con los iguales.	Los niños exteriorizan todo lo que tienen dentro, bueno y malo. Estos ámbitos pueden mejorar la comunicación entre los alumnos, que se ayuden entre ellos.
		Podemos ver cómo se sienten, cómo son sus emociones, cómo esas emociones son plasmadas.

En relación con el desarrollo cognitivo tres participantes han destacado aspectos relacionados con la abstracción, la comprensión y el desarrollo de la lectoescritura. Sin embargo, el aspecto que en más ocasiones se ha mencionado, por 22 participantes, es la creatividad relacionada con la imaginación, con la experimentación y con la capacidad para resolver problemas. Como parte del desarrollo evolutivo, 12 participantes señalan aspectos relacionados con el desarrollo socio-emocional enfatizándose la expresión de emociones, la autonomía, las relaciones con los iguales. Se destaca que uno de los participantes cuestiona la necesidad de conocer desde el ámbito educativo, las emociones del alumnado. Estos aspectos se reflejan en la tabla 1 donde también se aprecian ejemplos del discurso escrito. Sin embargo, tan solo dos participantes han señalado la relación con el desarrollo psicomotriz. Esta asociación se refleja en la siguiente frase: Tienen que seguir un orden por lo que mejora su coordinación.

En relación con la inclusión educativa han emergido varios temas: cooperación, diversidad, comunicación y comprensión. Sin embargo, se destaca que 5 participantes no conocían el significado del término inclusión, 7 no sabían cómo se podía fomentar con estas herramientas y un participante relacionaba inclusión con la mejora de la caligrafía relacionada con la precisión en el dibujo. En la figura 2 aparecen los temas que han emergido y el número de veces que han sido mencionados.

**Figura 2.** Utilización del dibujo y las artes plásticas para fomentar la inclusión educativa. Categorías emergidas y número de veces



En relación a la inclusión, 17 participantes han escrito sobre que el dibujo y las artes plásticas facilitan la inclusión educativa porque favorece la cooperación entre el alumnado y la relación de ayuda en grupos heterogéneos. En relación a la diversidad ha sido transmitida por 6 participantes en dos direcciones. Por una parte, como en los dibujos y la realización de actividades plásticas se debe respetar el trabajo y el producto realizado por el niño. Por otra parte, se destaca la posibilidad de utilizar estas herramientas para que los niños y niñas comprendan el significado de la diversidad. En la Tabla 2 se pueden apreciar estos aspectos, así como ejemplos del discurso escrito de los participantes.

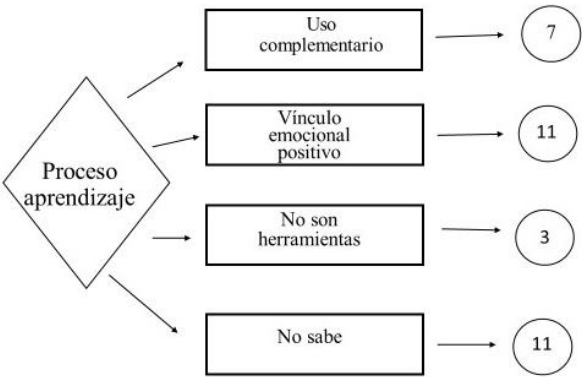
**Tabla 2.** Inclusión educativa, aspectos destacados y discurso escrito

Cooperación	Aspectos destacados	Ejemplos discurso escrito
	cooperación entre el alumnado y la relación de ayuda	La utilización del dibujo y las artes Por ejemplo, propones por grupos que dibujen las partes de la flor y que se ayuden los unos a los otros explicándose entre ellos mismos cómo es, para qué sirve cada parte. Grupos heterogéneos donde haya un reparto de tareas para la realización de un mural. En este caso son más utilizables las artes plásticas que el dibujo para llevar a cabo la inclusión educativa, pues a través de las artes plásticas los alumnos pudtrabajar en grupo para llevar a cabo una actividad.
Diversidad	respetar el trabajo y el producto realizado por el niño	Podemos mostrar a los niños que los diferentes dibujos que han realizado son todos válidos y que dichos dibujos son parte de lo que ellos opinan. Para la inclusión educativa se podrían hacer dibujos fáciles, difíciles, abstractos, para que todos los niños tengan las mismas facilidades. Dejar que cada niño actúe de la manera más tranquila posible y no como un castigo o algo obligatorio.

**Tabla 2.** Inclusión educativa, aspectos destacados y discurso escrito (continuación)

Cooperación	Aspectos destacados	Ejemplos discurso escrito
Comunicación y comprensión	significado de la diversidad	Me parece interesante representar a través de dibujos la gran diversidad de personas que los niños se pueden encontrar, establecer relaciones entre distintas culturas dibujando banderas o signos que representan a todos ellos por alguna cualidad y hacerles entender y comprender que todos unidos llegarán mucho más lejos.
		Para crear historias en las que se fomente la inclusión educativa.

**Figura 3.** Utilización del dibujo y las artes plásticas para fomentar el proceso de aprendizaje. Categorías emergidas y número de veces



En relación con el proceso de aprendizaje han surgido dos categorías: uso complementario, vínculo emocional positivo. En esta pregunta, 11 participantes no saben responder a la pregunta y 3 no consideran que el dibujo y/o las artes plásticas se puedan considerar como herramientas de aprendizaje. En la figura 3, se aprecia los contenidos que han emergido del discurso escrito de los participantes y el número de veces que ha sido mencionado.

Tabla 3. Proceso de aprendizaje, aspectos destacados y discurso escrito

Uso complementario	Aspectos destacados	Ejemplos discurso escrito
		<p>Pueden ser usadas como actividades complementarias a la explicación del contenido (una representación gráfica de problemas en caso de las matemáticas, un dibujo representativo en caso de ciencias de la naturaleza) pero creo que no como material primario. Solo complementario.</p> <p>Pueden ser usadas de manera que cuando hagamos una actividad teórica, al finalizar esta podamos decir que hagan un dibujo o actividad relacionada con la teoría. De esta manera los conocimientos quedarán más asentados.</p> <p>Usadas como método de estudio para el desarrollo de esquemas o mapas conceptuales tomando así un método más visual y mucho más atractivo y simple, en general, que los métodos tradicionales de estudio.</p> <p>Está demostrado que todo lo visual se nos queda mucho más que solo lo que oímos, así que si les pides que te dibujen un mapa o la célula prestarán más atención a lo que están haciendo y ya se lo estarán estudiando.</p>
	Apoyo para favorecer la comprensión	
		<p>Me parece algo fantástico porque aprenden a visualizar lo que se ha aprendido o en el caso de que lo copien, piensen en cómo poder hacerlo. Además de emplear tiempo en ello, será más difícil que se olviden.</p> <p>Creo que el uso del dibujo es fundamental para el niño, por ejemplo, cuando crezca lo usará en muchos ámbitos de su vida (por ejemplo, a la hora de hacer un esquema puede que necesite dibujar distintas figuras y si no lo ha practicado no sabrá cómo hacerlo).</p> <p>El aprendizaje sería más dinámico para los niños</p> <p>Uso de dibujos, vídeos, proyectos artísticos para aclarar y mejorar las explicaciones teóricas. Que la clase no se limite a textos escritos.</p> <p>Mediante dibujos y artes plásticas se fomentará un mejor aprendizaje e interiorización. Por ejemplo, al enseñar las plantas o los animales.</p>
Vínculo emocional	Metodología activa	<p>Pues pueden usar la creatividad, la imaginación para crear por ellos mismos las actividades.</p> <p>El arte es todo, el arte nos rodea en nuestro día a día, por eso estas actividades pueden utilizarse mediante imágenes visuales de esculturas, monumentos enseñándoles las figuras, formas, colores, para que luego los alumnos manipule en ello mediante dibujos, exposiciones, creación de figuras.</p> <p>Me parece que a través de los dibujos los niños pueden crear, aprender a desarrollar su imaginación y a pensar cómo a través de los dibujos pueden expresar sus sentimientos y deseos.</p> <p>Me imagino que tiene que ser algo relajante, divertido. Para que el niño disfrute, para que dibujar no le resulte un trauma. Resolver problemas mediante dibujos, en grupos o individual.</p> <p>Me imagino aulas decoradas con colorido, con los materiales creados por los propios alumnos.</p>

La subcategoría denominada uso complementario, se refiere a la utilización del dibujo como esquema o elemento visual que acompaña a una explicación. Sería entendida como un apoyo para favorecer la comprensión. Por otra parte, entre los participantes, 11, se han decantado por la consideración del dibujo como parte de una metodología activa que pareciera generar una vinculación positiva con el proceso de enseñanza- aprendizaje y/o con el propio centro educativo. Estos aspectos aparecen

ejemplificados en el discurso escrito de los participantes que se puede apreciar en la tabla 3.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Tal y como señalaban Lowenfeld y Brittain (1972), la utilización del dibujo y las artes plásticas acompañan al desarrollo evolutivo. En este sentido, la mayoría de los autores han destacado el desarrollo de la creatividad (Edwards, 2011, Moreno, 2019) tal y como también se ha reflejado en la opinión de los futuros docentes, donde, al menos, la mitad de los participantes relacionan creatividad y la utilización del dibujo como herramienta docente en el aula de primaria. Además, profundizando en el discurso escrito, la opinión del alumnado es coincidente con los estudios de Harris (2020) respecto a la abstracción, imaginación y creatividad. En la misma línea, con Cohn (2014) cuando mencionan a los procesos coincidentes con la adquisición de la lectoescritura. Siguiendo con el desarrollo cognitivo, el alumnado de magisterio también asocia el dibujo y las artes plásticas con el afrontamiento de situaciones cotidianas, experimentación y resolución de problemas, tal y como enfatizaban autores como Gardner (2016), Winner (2019) y Berenhaus, y Cupchik (2020).

Disminuye el número de los participantes que enfatizan los aspectos socioemocionales donde se destaca la expresión emocional, la autonomía o la relación con iguales, aspectos en parte coincidentes con Allen, y Freeman (2020). Sin embargo, se destaca que el número de veces que se alude a los aspectos emocionales corresponde a un 26% de los participantes y en ningún caso se menciona a la empatía o la teoría de la mente, aunque sí a la cooperación entre grupos heterogéneos, aumentando a un 38% el número de veces que se menciona. Dicha cooperación se menciona haciendo referencia a la pregunta sobre la utilización del dibujo y artes plásticas como herramienta para fomentar la inclusión, objetivo ineludible como parte de la función socializadora de los centros educativos (Castellano y Roselli, 2014; Manchón, 2015). Son menos, en torno al 13% los que enfatizan la necesidad de respetar la ejecución y resultado de sus dibujos y/o creación artística, quizás en la línea que plantea Winner (2019) o Harris (2020) al recomendar tareas donde no existen soluciones correctas, dando paso al acompañamiento del maestro en el aprendizaje de su alumnos y al protagonismo activo del mismo (Freire, 2006; Molina-Jiménez, 2015).

En relación a la utilización de dibujo y las artes plásticas en el proceso de aprendizaje, se destaca como el 25% lo ha relacionado con metodologías activas y un 15% con un uso complementario, aspectos que se podrían relacionar con la transversalidad y con habilidades cognitivas comunes en diferentes áreas, donde la lectoescritura y el pensamiento matemático y científico están siempre presentes (de Koning, et al, 2017; Hetland, et al., 2013; Berenhaus, y Cupchik, 2020), dando sentido

a la utilización del dibujo y las artes plásticas en distintos contenidos curriculares. Entre los resultados, se destaca que la cuestión que hace referencia a la utilización del dibujo y las artes plásticas como herramientas en el proceso de aprendizaje, 11 participantes no saben responder a la pregunta y 3 no lo consideraban como una herramienta didáctica, es decir, 14 veces no se respondía frente a 7 que no se sabía responder en las otras cuestiones. Este resultado podría indicar que, aun dándole importancia a la función del dibujo y las artes plásticas en el desarrollo del niño y en la socialización e inclusión educativa, el alumnado no sabe o no considera su utilización real en el aula, aspecto que, podría estar en la línea de los resultados encontrados por Fernández, et al. (2012) en la escasa planificación y utilización de la metodología cooperativa aún atribuyéndole importancia, o también, a la poca dedicación en el aula de actividades para fomentar las habilidades sociocognitivas (Goldsten y Winner, 2012).

Este estudio tiene limitaciones que deben tenerse en cuenta en la interpretación de los resultados. Se destaca la ausencia del control de variables, destacando la formación complementaria y experiencia en el trabajo con niños de los participantes. En futuras investigaciones se deberían tener presente con la finalidad de formar grupos homogéneos de participantes respecto a su formación y experiencia. Por otra parte, sería interesante combinar la metodología cualitativa con la cuantitativa y la realización de estudios longitudinales para contrastar la evolución o posibles cambios en la opinión del alumnado de último curso de magisterio respecto al primero. De la misma forma, contrastar diferentes grupos, como docentes de magisterio en activo y docentes de las facultades de magisterio.

Por último, se considera necesario formar al futuro maestro en metodologías activas desde un enfoque interdisciplinar donde la utilización de herramientas y estrategias fomenten el proceso de aprendizaje, garanticen el respeto y acompañamiento del desarrollo integral del niño y de la niña y vele por la función socializadora e inclusiva que la escuela debe cumplir.

## REFERENCIAS

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Allen, M.L., y Freeman, N.H. (2020). Children Readily Think About People's Minds When They Think About Artworks. *Empirical Studies of the Arts*, 38(1), 81–89.
- Anning, A. (2003). Pathways to the Graphicacy Club: The crossroad of home and pre-school. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(1), 5-35.
- Berenhaus, M., y Cupchik, G. (2020). Transferring Habits of Mind From an Aesthetic Context to Everyday Life. *Empirical Studies of the Arts*, 38(1) 60–70.
- Castellaro, M.A., y Roselli, N.D. (2014). Estudio exploratorio de la interacción colaborativa infantil en la realización de dibujos libres. *Pensamiento Psicológico*, 12, 2.

Cohn, N. (2014). Framing I can't draw': The influence of cultural frames on the development of drawing. *Culture y Psychology*, 2(1), 102-17.

De Koning, B.B., Bos, L.T., Wassenburg, S.I., y van der Schoot, M. (2017). Effects of a reading strategy training aimed at improving mental simulation in primary school children. *Educational Psychology Review*, 29(4), 869-889.

Díaz, C. (2002). *La creatividad en la expresión plástica. Propuestas didácticas y metodológicas*. Madrid: Narcea.

Edwards, B. (2011). *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Barcelona: Urano.

Fernández-Lozano, M<sup>a</sup>.P., González-Ballesteros, M., y De-Juanas, A. (2012). El alcance del trabajo cooperativo en el aula desde el punto de vista de los maestros de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 171-194.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Gardner, H. (2016). *Garabatos artísticos. El significado del dibujo de los niños*. Madrid: Fíbulas.

Goldstein, T.R., y Winner, E. (2012). Enhancing Empathy and Theory of Mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19-37.

Harris, P.L. (2020). Can Young Children Draw What Does Not Exist? *Empirical Studies of the Arts*, 38(1), 71-80.

Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., y Sheridan, K. (2013). *Studio thinking 2: The real benefits of visual arts education*. New York, NY: Teachers College Press.

Lowenfeld, V., y Brittain, W. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Manchón, A. (2015) *Por qué dibujan los niños. Guía práctica para padres y maestros*. Madrid: Fíbulas.

Molina-Jiménez, A. (2015). El dibujo infantil: Trazos, colores e historias que nos hacen reflexionar y aprender. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 167-182.

Moreno, A. (2019). *La interpretación del dibujo infantil*. Barcelona: Octaedro.

Rodríguez, J., y Montero, M.L. (2012). The opinion of primary-school teachers regarding textbooks and printed curricular materials developed to support their teaching activities. *Educational Media International*, 49(2), 123-137.

Sainz, A. (2014). *El arte infantil: conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid: Eneida.

Swami, V., y Shaw, L. (2019). "It Stops Your Brain From Making Assumptions About What a Body Should Look Like": The Impact of Life Drawing on Adolescents, With Recommendations for Practitioners. *Empirical Studies of the Arts*, 37(1), 60-81.

Winner, E. (1982). *Invented worlds: The psychology of the arts*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Winner, E. (2019). *How art works: A psychological exploration*. New York, NY: Oxford University Press.



## CAPÍTULO 74

### **ADAPTIVE LEARNING: UN PROYECTO DE DESARROLLO TECNOLÓGICO PARA LA EVALUACIÓN DINÁMICA Y LA OPTIMIZACIÓN DE FUNCIONES EJECUTIVAS EN ESTUDIANTES CON TRASTORNOS DEL NEURODESARROLLO Y EL APRENDIZAJE**

JUAN-JOSÉ NAVARRO HIDALGO, MANUEL ALCARAZ IBORRA,  
ANA RODRIGUEZ MARTINEZ, Y ELENA ESCOLANO-PÉREZ

*Universidad de Zaragoza*

#### **INTRODUCCIÓN**

En las últimas décadas, desde diversas áreas de conocimiento, la investigación ha evidenciado la adaptabilidad, plasticidad y diversidad funcional de nuestro sistema cognitivo (Redolar, 2013), así como el carácter constructivo e interactivo de los procesos de aprendizaje (Hacker, Dunlosky, y Graesser, 2009). Sin embargo, a menudo la práctica escolar se focaliza en el uso de pruebas diagnósticas de carácter estático, adoptando un modelo de evaluación dirigido esencialmente a valorar el producto final de los procesos de aprendizaje. Si bien el uso de estas pruebas convencionales puede aportarnos información valiosa sobre los conocimientos y habilidades del estudiante, no alcanzan a informarnos sobre su potencial de aprendizaje (Rezaee y Ghanbarpour, 2016) y, sobre todo, no pueden ayudarnos a identificar condiciones optimizadoras de las aptitudes en desarrollo (Sternberg y Grigorenko, 2002). Esto es especialmente relevante en relación con estudiantes que presentan trastornos del neurodesarrollo y el aprendizaje. En estos casos, las pruebas de evaluación estándar nos ofrecen una información limitada, centrada en ocasiones en los déficits de estos sujetos. Esta información no ayuda a precisar las dificultades específicas que manifiesta el estudiante durante la tarea y difícilmente puede orientarse hacia la mejora de los procesos. En línea con lo anterior, la evaluación se encuentra a menudo desligada de las acciones educativas que emprenden los profesionales para optimizar el desarrollo y el aprendizaje. En este sentido, los procesos de enseñanza adaptativa, así como de forma especial aquellos procesos educativos que parten de conceptualizaciones dialógicas del aprendizaje, requieren de una evaluación interesada en determinar no sólo los posibles déficits, sino también las fortalezas del individuo, sus intereses y motivaciones, las necesidades específicas de apoyo encontradas durante el proceso de aprendizaje con el objetivo de introducir mejoras y optimizar su rendimiento, así como los patrones de mediación que resultaron eficaces durante el proceso (Mardones, Navarro, y Zamorano, 2020;

Navarro et al., 2018). Uno de los mayores retos de la educación inclusiva, consiste precisamente en proporcionar al profesorado herramientas y recursos adaptativos que sean un apoyo efectivo en la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) (OECD, 2014).

### **El proyecto Adaptive Learning**

Adaptive Learning es un proyecto europeo Erasmus+ KA201 – Strategic Partnership for School Education (ID: 2019-1-ES01-KA201-065378, UNIZAR, 2019). El programa Erasmus+ incentiva, entre otros aspectos, la creación de asociaciones estratégicas internacionales para favorecer el desarrollo de proyectos sobre temas de interés común que permitan a las instituciones participantes desarrollar e introducir prácticas innovadoras. En el caso concreto de Adaptive Learning, se trata de un proyecto de innovación y desarrollo tecnológico, cuyo objetivo esencial consiste en desarrollar y validar un dispositivo de aplicaciones adaptativas computarizadas para la evaluación dinámica (ED) y la optimización de funciones ejecutivas (FE) en estudiantes que presentan NEAE asociadas a trastornos del neurodesarrollo y el aprendizaje (C-DAOEF). El proyecto cuenta con un amplio equipo integrado por técnicos, profesionales e investigadores, pertenecientes a los ámbitos de la Psicología, la Educación, y la Ingeniería Informática. El equipo del proyecto lo integran 7 socios: Universidad de Zaragoza (coordinadora del proyecto); Laboratorio de Diversidad, Cognición y Lenguaje, de la Universidad de Sevilla; Equipo de Aplicaciones de Investigación e Inteligencia Artificial de la Universidad de Málaga; Universidad de Presov (Eslovaquia); Sociedad Matemática de Chipre; Inthecity Project Development (Países Bajos); y Asociación DYS-Centrum, de Praga (República Checa). El proyecto, que se está desarrollando desde septiembre de 2019, tiene una duración total de 28 meses y cuenta con una financiación de 268.580 euros. Ha sido apoyado por distintas entidades sociales y académicas públicas y privadas, entre las que destacan la Cátedra de Inteligencia Avanzada de la Universidad de Zaragoza y la International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP).

El proyecto se dirige esencialmente a niños(as) de edades comprendidas entre 4 y 16 años que presenten NEAE asociadas a trastornos del neurodesarrollo y el aprendizaje, concretamente alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad (TDAH), Discapacidad Intelectual (DI), Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), y Trastornos del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Así mismo, Adaptive Learning se dirige a los(as) profesionales (profesorado de apoyo, orientadores(as), psicólogos educativos, profesores(as) de audición y lenguaje, logopedas, profesores(as) de aula, etc.), que habitualmente desarrollan su trabajo con este alumnado.

Como apuntábamos anteriormente, el objetivo del proyecto es desarrollar y validar un dispositivo de aplicaciones adaptativas computarizadas para la ED y la optimización de FE. Las FE constituyen un conjunto de habilidades implicadas en el control y regulación del funcionamiento cognitivo (Acosta-Rodríguez, Ramírez-Santana, y Hernández-Expósito, 2017), y son determinantes para el aprendizaje, el ajuste conductual flexible, el funcionamiento social y el éxito académico, especialmente en niños y niñas con NEAE. Diversos estudios han revelado resultados positivos de la aplicación de dispositivos de ED computarizada en tareas de funcionamiento ejecutivo (Resing, Bakker, Elliott y Vogelaar, 2019; Resing, Vogelaar y Elliott, 2020). En estos estudios se encontraron diferencias significativas post-test en tareas de razonamiento inductivo, o en la prueba neuropsicológica “Torre de Hanoi” en el grupo de estudiantes que recibió ayudas graduadas a través del ordenador o de un robot durante la resolución de las actividades, con respecto a los grupos de control que realizaron otras tareas cognitivas. Por otra parte, se ha podido comprobar la relevancia de la ED, concretamente del enfoque de ayudas graduadas durante la resolución de las tareas, para explicar el rendimiento en transferencia y flexibilidad cognitiva de estudiantes de educación primaria (Stad, Wiedl, Vogelaar, Bakker y Resing, 2019). En estos últimos años, algunos tests adaptativos informatizados (TAI) han incluido sistemas de ayudas graduadas en sus procedimientos de evaluación adaptativa como estrategia de evaluación, especialmente en población con DEA (Navarro et al., 2018; Petscher, Foorman, y Truckenmiller, 2016).

## **METODOLOGÍA**

### **El dispositivo C-DAOEF**

El dispositivo de aplicaciones adaptativas C-DAOEF (Computerised Dynamic Assessment and Optimisation of the Executive Functions) contempla distintos procesos implicados en el aprendizaje, distintos niveles de dificultad, así como un sistema de ayudas graduadas que son ofrecidas en función de las respuestas que durante la resolución de las actividades va ofreciendo el estudiante. Su característica fundamental consiste precisamente en que los contenidos y la secuencia de los ítems presentados, se van adaptando al nivel de competencia progresivo que va manifestando el estudiante. De este modo, los ítems que se presentan a cada sujeto dependen en cada momento de la capacidad de resolución que éste va mostrando durante la actividad. Del desempeño del estudiante se podrá obtener una puntuación dinámica definida con base en: (a) los niveles de dificultad inicial y final; (b) los aciertos obtenidos en función de los intentos realizados; (c) número y tipología de errores cometidos; (d) número y tipo de ayudas requeridas; y (e) tiempo de ejecución. El dispositivo C-DAOEF permitirá la individualización del proceso de

evaluación/intervención, lo que no impide que puedan establecerse parámetros que permiten la comparabilidad entre los resultados mediante el uso de métodos derivados de la teoría de respuesta al ítem (TRI, Embretson, y Reise, 2000). La información que ofrecerá la aplicación del dispositivo contemplaría datos sobre las ayudas que se habrían mostrado eficaces durante el proceso, lo que permitiría inferir pautas de intervención exitosas y orientadas a la mejora. La principal diferencia (y ventaja) en relación a las herramientas de evaluación/intervención convencionales, sería precisamente su adaptabilidad, así como su orientación dinámica, que le permitirá introducir diversas pautas de mediación durante el desarrollo de las tareas con el fin de evaluar la respuesta del estudiante a la intervención y obtener información orientada a la mejora.

El proceso de calibrado de ítems basado en modelos de TRI (Embretson y Reise, 2000) permite obtener mayor precisión en la configuración de los ítems que componen los diferentes juegos y aplicaciones del dispositivo. En el proceso de evaluación, la configuración de aplicaciones adaptativas permite obtener mayor precisión en la información obtenida, ya que al sujeto se le presentan solo aquellos ítems con mayor índice de discriminación, evitando aplicar ítems demasiado fáciles o difíciles, con escaso poder discriminativo. Por otra parte, con relación a la base de datos, la ventaja esencial consiste en la posibilidad de enriquecer continuamente el banco de Ítems desarrollado, así como en la posibilidad de re-calibración de los ítems en función de las respuestas obtenidas en sucesivas aplicaciones. Así mismo, el sistema permitirá obtener información acerca del tipo y grado de apoyo que requiere el estudiante para resolver con éxito cada uno de los ítems, orientando el proceso evaluativo hacia la intervención y la mejora.

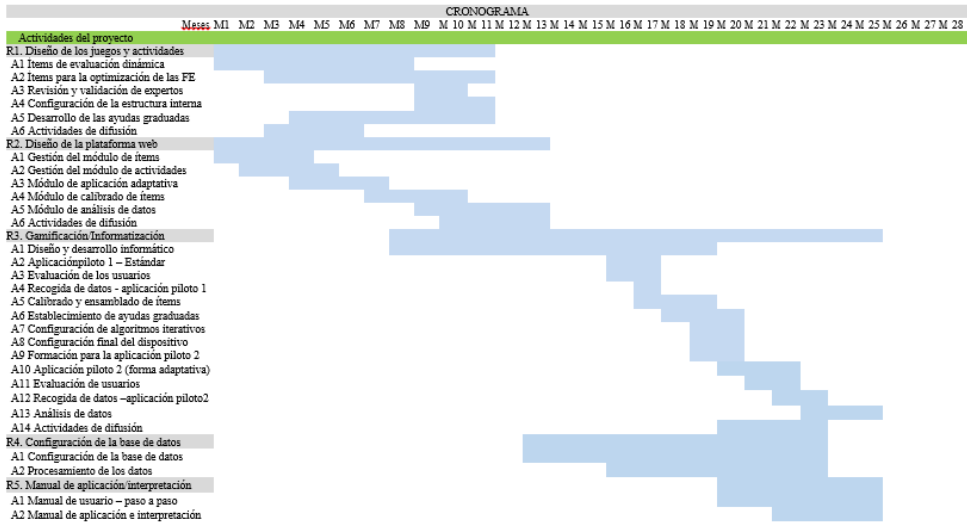
El diseño y la construcción del dispositivo C-DAOEF se realiza a través de una plataforma web de acceso abierto que se alojará en un servidor VPS de la Universidad de Zaragoza. Esta plataforma, en la que se desarrollarán y aplicarán los juegos y aplicaciones adaptativas de evaluación/intervención, podrá registrar: (a) la actividad online del usuario, es decir, la secuencia de acciones que este realiza durante la resolución de las actividades; (b) los niveles de dificultad de los ítems realizados; (c) los aciertos obtenidos, así como el número y tipología de errores cometidos; (d) el número y tipo de ayudas requeridas; y (e) el tiempo de ejecución.

### **Desarrollo del proyecto, resultados comprometidos e indicadores de evaluación**

En el desarrollo del proyecto se han establecido una serie de hitos para cada uno de los resultados comprometidos, que nos ayudan a marcar la consecución de los objetivos específicos del proyecto. Estos hitos integrarán a su vez la secuencia completa de acciones a desarrollar en el proyecto, junto con el momento temporal

establecido. Debemos tener en cuenta que muchas de estas acciones tendrán lugar en paralelo y que algunas de ellas se desarrollarán durante todo el proyecto. El plan de trabajo, expresado a través del siguiente cronograma (Figura 1), se utilizará a modo de rúbrica, valorando tanto la consecución de cada tarea (expresado en porcentaje de logro), la fecha programada en el cronograma y la fecha de logro, así como la calidad del producto parcial desarrollado.

Figura 1. Cronograma del proyecto



*Nota:* R = Resultados comprometidos en el proyecto; M1 corresponde a septiembre de 2019, 1º mes de desarrollo del proyecto. Los demás meses (M2, M3, M4...) son correlativos. El M16, correspondiente a diciembre de 2020, sería la fecha a partir de la cual se comenzaría el proceso de aplicación piloto y validación inicial del dispositivo C-DAOEF.

### La implementación experimental del dispositivo C-DAOEF

En el marco del proyecto se contempla la aplicación y validación inicial del dispositivo C-DAOEF. El objetivo esencial del estudio planteado es la validación de las actividades desarrolladas y del dispositivo en su conjunto. En este sentido, una primera hipótesis del estudio contempla que los resultados obtenidos en cada una de las actividades mostrarán indicadores psicométricos adecuados, así como evidencias favorables a su validez estructural y niveles adecuados de fiabilidad. Una segunda hipótesis sostiene que las puntuaciones dinámicas (PD) obtenidas a raíz de la implementación del dispositivo, constituirán un factor predictivo estadísticamente significativo e incremental del rendimiento en tareas de funcionamiento ejecutivo en relación a la predicción efectuada con base en las puntuaciones iniciales (pre-test) de pruebas estáticas de inteligencia no-verbal y FE. Por último, la tercera de nuestras hipótesis plantea que las PD constituirán un factor predictivo significativo e

incremental de la valoración efectuada por el profesorado del rendimiento en tareas que implican funcionamiento ejecutivo, en relación a la predicción realizada con base en las pruebas estáticas de inteligencia no-verbal y FE.

**Diseño del estudio**

El diseño de investigación será correlacional/causal (Ato, López, y Benavente, 2013). Se pretende establecer la fiabilidad y validez del conjunto de ítems que integran las distintas actividades del dispositivo C-DAOEF. Para esto se llevarán a cabo análisis de fiabilidad y consistencia interna del conjunto de ítems, así como de determinación de los índices de dificultad y homogeneidad de los ítems. Se analizarán evidencias favorables a la validez de constructo, la validez convergente con pruebas estandarizadas de evaluación de las FE, así como la validez de criterio a través de la valoración cuantificada del profesorado acerca del rendimiento obtenido por estudiantes con y sin NEAE. Se analizarán evidencias favorables a la validez estructural de cada una de las tareas que integran el dispositivo, valorando la idoneidad de los indicadores psicométricos en función de los valores comúnmente aceptados (Abad, Olea, Ponsoda, y García, 2011). Así mismo, se analizarán evidencias favorables a la validez predictiva e incremental de las puntuaciones obtenidas a raíz de la implementación del dispositivo C-DAOEF sobre el rendimiento en tareas de funcionamiento ejecutivo de estudiantes con NEAE (evaluado con una batería de pruebas estandarizadas de FE, y con la valoración cuantificada del profesorado), con relación al valor predictivo de la aplicación inicial de la prueba estandarizada de FE. El enfoque metodológico es esencialmente cuantitativo. En las tablas 1 y 2 se presenta el diseño y las condiciones del estudio en la Fase 1 (aplicación estándar de las actividades) y Fase 2 (aplicación adaptativa).

*Tabla 1.* Diseño y condiciones del estudio (Fase 1) Aplicación estándar

Aplicación estándar del conjunto de ítems
Centro educativo 1
Centro educativo 2
Centro educativo (...) <i>n</i>
*Ítems experimentales del dispositivo C-DAOEF (aplicación estándar)
*Batería neuropsicológica ENFEN (validez convergente)
*Prueba de inteligencia no-verbal (test de matrices progresivas de Raven)

**Tabla 2.** Diseño y condiciones del estudio (Fase 2) Aplicación adaptativa

Fase inicial	Fase intermedia	Fase final
Centro educativo 1	Centro educativo 1	Centro educativo 1
Centro educativo 2	Centro educativo 2	Centro educativo 2
Centro educativo (...) <i>n</i>	Centro educativo (...) <i>n</i>	Centro educativo (...) <i>n</i>
* Aplicación adaptativa del dispositivo C-DAOEF (con ayudas graduadas)	* Desarrollo de la acción educativa propia de cada centro educativo.	* Aplicación del dispositivo C-DAOEF (sin ayudas graduadas)
* Batería ENFEN		* Batería ENFEN
* Prueba de inteligencia no-verbal (Raven)		* Valoración del profesorado sobre el rendimiento.

## Participantes

Para alcanzar los objetivos del proyecto en relación a la validación inicial del dispositivo C-DAOEF, se seleccionará una primera muestra no probabilística de al menos 400 estudiantes sin NEAE con edades entre 4 y 16 años (Fase 1). Posteriormente, una vez realizado el proceso de calibrado de los ítems y configuradas las aplicaciones en formato adaptativo, se llevará a cabo la aplicación adaptativa de las actividades (Fase 2), para la cual se volverá a seleccionar una muestra también no probabilística de al menos 400 estudiantes sin NEAE y 150 con NEAE (TEA, DI, TDAH, DEA, TDL), con edades entre 4 y 16 años.

## Instrumentos

Conjunto de juegos y actividades que integran el dispositivo C-DAOEF

El diseño de la estructura interna del dispositivo adopta un formato en red, en el que las distintas actividades desarrolladas están relacionadas en función de su contenido y de los niveles de dificultad establecidos. El dispositivo cuenta con un banco de ítems desarrollado para cada una de las actividades, así como con un sistema de ayudas graduadas que permitirán obtener información sobre la cantidad y el tipo de apoyos que requieren los estudiantes para resolver con éxito cada ítem. El sistema de evaluación adoptará en general un enfoque cuantitativo y cualitativo. En este sentido, de la ejecución de las actividades por parte del estudiante podrán obtenerse puntuaciones dinámicas que vendrán definidas esencialmente por los niveles de dificultad de los ítems, el número de aciertos obtenidos en función de los intentos realizados, el número y tipología de los errores, el número de ayudas requeridas, y el tiempo empleado. Además, dado que se considera un escenario posible el hecho de que un(a) profesor(a) acompañe y guíe al estudiante durante su actividad, este(a) podrá recoger información cualitativa en relación con competencias de autorregulación, así como de ajuste personal-social (motivación, tolerancia a la frustración, atribuciones causales de éxitos y fracasos, etc.). En este sentido, es posible utilizar una serie de indicadores (Navarro et al., 2014) que, a modo de criterios de evaluación, podrán ser observados y valorados en cada una de las actividades.

### Instrumentos para la caracterización de la muestra de estudio

La evaluación de las FE se llevará a cabo mediante la batería neuropsicológica ENFEN (Portellano, Zumárraga, y Martínez, 2005). Esta batería constituye una referencia validada y esencial para poder analizar la validez convergente de los ítems que conforman el dispositivo C-DAOEF, así como su posible validez predictiva incremental. Así mismo, con relación a la evaluación de la inteligencia no-verbal, se utilizará el test de Matrices progresivas de Raven (Raven, 1995). Por su parte, para la valoración del profesorado sobre el rendimiento en tareas que implican funcionamiento ejecutivo, se utilizará una plantilla-registro en la que, una vez finalizada la aplicación, podrán valorarse con base en una escala cualitativa 7 criterios específicos de evaluación formulados en relación al funcionamiento ejecutivo (Navarro et al., 2018).

### Procedimiento

Previamente a la fase de pilotaje y validación inicial, se mantendrán reuniones con los centros educativos colaboradores del proyecto. Estas reuniones tendrán un carácter informativo y formativo, ya que se pretende que el profesorado participe activamente en la implementación y valoración de las aplicaciones. Se establecerá el número de sesiones en cada uno de los centros y se facilitarán los instrumentos a través de los cuales tanto los(as) profesores(as) como el alumnado, podrá valorar la calidad y su satisfacción con el desarrollo de las aplicaciones. Se facilitará previamente a la aplicación, la información necesaria para que el profesional pueda participar activamente y conocer el contenido y los procedimientos de acceso a la plataforma y de desarrollo de las aplicaciones interactivas.

En relación a los aspectos éticos, el proyecto ha recibido recientemente la aprobación del Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón (CEICA), así como la autorización por parte de la Unidad de Protección de Datos de la Universidad de Zaragoza.

### Análisis de datos

El uso de modelos de respuesta basado en la TRI se fundamenta en la consideración de la valoración de las aptitudes del estudiante evaluado en el contexto de su interacción con los ítems que debe resolver. De este modo, las puntuaciones obtenidas pueden variar no solo en función de las respuestas del estudiante, sino también de las propiedades del ítem. En este sentido, se pone en relación la dificultad de un ítem con la probabilidad que tiene un determinado participante, con un nivel determinado de aptitud, de acertar o no la respuesta a ese ítem (Sternberg y Grigorenko, 2002). Por otra parte, con objeto de analizar la validez incremental del dispositivo se realizarán análisis jerárquicos de regresión múltiple. Este



procedimiento permitirá obtener un valor incremental de predicción de la variable incluida en segundo lugar en la ecuación de regresión (PD), una vez controlados los efectos de la primera (puntuaciones estáticas en FE o en inteligencia no-verbal). Los análisis se llevarán a cabo para el conjunto de la muestra, así como para los distintos subgrupos de estudiantes contemplados (TEA, DI, TDAH, DEA, TDL). Se utilizará esencialmente el programa estadístico SPSS/PC-26. También se podrán utilizar programas como M-Plus o R para el análisis de modelos de ecuaciones estructurales que nos permitan establecer efectos causales entre las distintas variables utilizadas.

## **RESULTADOS ESPERADOS**

Con relación al desarrollo tecnológico, los resultados comprometidos en el proyecto son los siguientes: (a) Diseño en formato físico de los juegos y actividades para la ED y la optimización de FE; (b) Plataforma web de acceso abierto donde se desarrollarán y aplicarán los juegos y aplicaciones adaptativas de evaluación e intervención; (c) Software que contiene los juegos y aplicaciones adaptativas ya informatizadas; (d) Base de datos relacional que permitirá la consulta a profesionales e investigadores; y (e) Manual de aplicación e interpretación de resultados.

La plataforma web en la que se desarrollará y aplicará el dispositivo C-DAOEF incluirá características tecnológicas que permitan introducir la adaptabilidad en la secuencia de ítems y tareas, así como el procesamiento de los datos mediante técnicas basadas en la TRI. Se tratará por tanto de un sistema web que permitirá la creación y mantenimiento del banco de ítems y la administración de los juegos desarrollados. Los juegos y actividades podrán administrarse de forma convencional y adaptativa, aplicando la teoría de los TAI (Conejo, Guzmán, y Trella, 2016). El acceso se realizará mediante un proceso de autenticación en el sistema a través de usuario y contraseña. Las actividades podrán restringirse para un cierto grupo de estudiantes. Adicionalmente, y para más seguridad, cada actividad puede configurarse con una contraseña de acceso sin la cual no será posible realizarla. Una vez que el estudiante haya accedido podrá ver los ítems de acuerdo con los criterios establecidos. Cada respuesta, junto al tiempo de ejecución y las ayudas graduadas, será almacenada por el sistema para su posterior análisis. El sistema mostrará de forma resumida los resultados de cada actividad. Estos resultados se mostrarán en formato tabla y además se emplearán también diversos gráficos que resuman esa información. Así mismo, podrán verse las respuestas seleccionadas por cada estudiante de forma individual. Todos los resultados podrán exportarse a un fichero de texto en formato CSV por si se desea su posterior análisis en una herramienta más específica (Excel, Matlab, R, etc.).

Con relación a la implementación experimental del dispositivo, se espera que las distintas actividades muestren indicadores psicométricos óptimos, así como

evidencias favorables a su validez estructural y niveles adecuados de fiabilidad. Se espera asimismo que las PD obtengan índices de validez incremental significativos sobre el funcionamiento ejecutivo con relación a las predicciones efectuadas con base en las pruebas estáticas de inteligencia no-verbal y FE.

## **DISCUSION/CONCLUSIONES**

El proyecto pretende generar cambios significativos en los procesos de evaluación e intervención que permitan a su vez optimizar el aprendizaje de los estudiantes. Se espera potenciar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, y especialmente de aquellos con trastornos del neurodesarrollo y el aprendizaje, favoreciendo el proceso de inclusión educativa y social. Estudiantes con discapacidades cognitivas o dificultades específicas de aprendizaje, obtienen bajas o muy bajas puntuaciones en pruebas de evaluación convencionales; sin embargo, no obtenemos una información relevante de éstas acerca de los procesos de aprendizaje en desarrollo (Sternberg y Grigorenko, 2002), ni de cómo podríamos ayudar a estos estudiantes a mejorar su rendimiento. Los procesos de ED y adaptativa ofrecerían en principio una situación de valoración más justa o equitativa para los sujetos que afrontan una actividad con desventaja, ya sea de tipo social, cultural o cognitiva, al proporcionar una estructura de apoyos y evaluar su potencial de aprendizaje, igualando, en cierto modo, las condiciones de partida. La información ofrecida por el dispositivo C-DAOEF ofrecería información sobre las ayudas que se han mostrado eficaces durante la resolución de las actividades. En este sentido, su aplicación podría ayudar a establecer pautas de intervención orientadas a la mejora de los estudiantes y de su proceso educativo.

## **REFERENCIAS**

- Abad, F.J., Olea, J., Ponsoda, V., y García, C. (2011). *Medición en Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Acosta-Rodríguez, V., Ramírez-Santana, G.M., y Hernández-Expósito, S. (2017). Funciones ejecutivas y lenguaje en subtipos de niños con trastorno específico del lenguaje. *Neurol*, 32, 355- 62.
- Ato, M., López-García, J.J., y Benavente, A. (2013). A classification system for research designs in psychology. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Conejo, R., Guzmán, E., y Trella, M. (2016). The SIETTE automatic assessment environment. *Int. J. Artif. Intell. Educ.* 26, 270-292.
- Hacker, D.J., Dunlosky, J., y Graesser, A.C. (Eds.) (2009). *Handbook of metacognition and self-regulated learning*. New York: Routledge.
- Mardones, T., Navarro, J.-J. y Zamorano, L. (2020). Identificación de patrones instruccionales de mediación relacionados con progresos en comprensión lectora en contextos de desventaja sociocultural. *Anales De Psicología*, 36(2), 283-294.

Navarro, J.-J., Mora, J., Lama, H., y Molina, Á.M. (2014). *Evaluación dinámica de procesos lectores*. Madrid: Editorial EOS.

Navarro, J.-J., Mourgues-Codern, C., Guzmán, E., Rodríguez-Ortiz, I.R., Conejo, R., Sánchez-Gutiérrez, C. (2018). Integrating Curriculum-Based Dynamic Assessment in Computerized Adaptive Testing: Development and Predictive Validity of the EDPL-BAI Battery on Reading Competence. *Frontiers in Psychology*, 9, 1492.

OECD (2014). *A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey*. TALIS: OECD Publishing, Paris,.

Petscher, Y., Foorman, B.R., y Trukenmiller, A. J. (2016). The impact of item dependency on the efficiency of testing and reliability of student scores from a computer adaptive assessment of reading comprehension. *J. Res. Educ. Eff.*, 10, 408–423.

Portellano, J.A., Zumárraga, L., y Martínez, R. (2005). ENFEN. A new Instrument for Evaluation of Executive Functions in children (Comunicación). *9th European Congress of Psychology*. Granada.

Raven, J. (1995). *Raven. Matrices Progresivas*. Madrid: TEA ediciones.

Redolar, D. (2013). *Neurociencia cognitiva*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Resing, W.C.M., Bakker, M., Elliott, J.G., y Vogelaar, B. (2019). Dynamic testing: Can a robot as tutor be of help in assessing children's potential for learning? *Journal of Computer Assisted Learning*, 35, 540-554.

Resing, W.C.M., Vogelaar, B., y Elliott, J.G. (2020). Children's solving of 'Tower of Hanoi' tasks: dynamic testing with the help of a robot. *Educational Psychology*, 40(9), 1136-1163.

Rezaee, A.A., y Ghanbarpour, M. (2016). The measurement paradigm and role of mediators in dynamic assessment: A qualitative meta-synthesis. *IJLS*, 10(4), 77-108.

Stad, F.E., Wiedl, K.H., Vogelaar, B., Bakker, M., y Resing, W.C.M. (2019). The role of cognitive flexibility in young children's potential for learning under dynamic testing conditions. *European Journal of Psychology of Education*, 3(1), 123-146.

Sternberg, R.J., y Grigorenko, E.L. (2002). *Dynamic testing. The nature and measurement of learning potential*. Cambridge: Cambridge University Press.

UNIZAR (2019). Development of computerized adaptive applications for the dynamic assessment and enhancement of executive functions in students with neurodevelopmental and learning disorders (C-DAOEF). European Erasmus+ project 2019-1-ES01-KA201-065378 (2019-2021). Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/2019-1-ES01-KA201-065378>.



## CAPÍTULO 75

### **PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y DIVERSIDAD: UNA LECTURA DESDE LA JUSTICIA SOCIAL DEL RECONOCIMIENTO**

GERARDO SÁNCHEZ SÁNCHEZ  
*Universidad Católica del Maule Chile*

#### **INTRODUCCIÓN**

En la docencia actual se produce una compleja relación entre los rasgos propios de la institución escolar y los nuevos desafíos que se le plantean en el presente. La práctica evaluativa como expresión de la permanencia de la institución escolar y la diversidad entendida como atención a la heterogeneidad, enfrentan al trabajo docente a nuevos dilemas: avanzar en diversidad y, por tanto, en justicia social, implica reconfigurar la práctica evaluativa y con ello contribuir a cerrar la brecha de la desigualdad presente en la práctica pedagógica.

Promover el acceso, presencia y participación de todos los alumnos y alumnas, reconociendo y valorando las diferencias individuales implica revisar la racionalidad con la cual se desarrolla la evaluación en los espacios escolares. Aun cuando se requiere una evaluación que beneficie el aprendizaje de los estudiantes “este reto ha permanecido sin ser atendido por décadas y parece que ha llegado el tiempo de conquistar esa última frontera de la evaluación: el uso efectivo de evaluación formativa para apoyar el aprendizaje” (Stiggins, 2007, p.10). Esta dificultad se explica por políticas educativas sustentadas en la rendición de cuentas e incentivos (Ruffinelli, Cisternas, Córdoba, 2017), y sistemas nacionales de evaluación del logro de los estudiantes (Esquivel, 2009).

El respeto de la diversidad en culturas escolares mediadas por lógica de control, selección y estandarización obliga a revisitar las nociones de equidad desde la justicia relacional (o cultural) definida como ausencia de dominación cultural, no reconocimiento e irrespeto (Fraser y Honneth, 2003). Así es posible pensar en una práctica educativa, en la que asimilar las normas culturales dominantes no tenga el precio de un respeto igualitario que reproduce desigualdades (Murillo y Hernández, 2001).

En ese escenario, el estudio que se presenta tiene como objetivo indagar las prácticas docentes en acción para develar las tensiones que se producen entre evaluación y diversidad educativa.

## **Marco teórico**

### **Evaluación del aprendizaje**

La evaluación es un espacio didáctico en el que concurren los diseños pedagógicos que históricamente han configurado el escenario educativo, condicionando así la capacidad de respuesta a las demandas formativas actuales. En un primer momento y aún vigente, la fabricación de jerarquías a través de la certificación ha construido escolarmente el sentido de la evaluación (Perrenoud, 2008). Propio de la perspectiva tecnoburocrática del curriculum (Calatayud, 2019), la evaluación se constituye en un proceso de verificación de resultados (Prieto y Contreras, 2008)

El surgimiento de su función formativa introduce una ruptura, al desplazar esta regulación a los aprendizajes logrados con la firme intención de individualizar la enseñanza. No obstante, su concreción “no se lleva ipso facto al nivel del aula, de la diferenciación de la enseñanza y la individualización de los itinerarios formativos” (Perrenoud, 2008, p.16).

Se precisa hacer efectiva la función pedagógica de la evaluación, y, por tanto, desarrollarla con la firme intención de favorecer la toma de decisiones pedagógicas y didácticas (Esquivel, 2009). Ello considerando que

si los ritmos y las formas de aprendizaje son diversos, si los puntos de partida nunca son homogéneos, lo que se aprende y lo que se evalúa no puede estar estandarizado, sino que debe ser diferenciado de acuerdo con las condiciones y los procesos individuales de los estudiantes (Anijovich y Cappelletti, 2017, p.36).

Una mirada más integradora de la evaluación proporciona evidencias al estudiante para regular su aprendizaje, y da también la posibilidad de revisar la efectividad de la propia enseñanza (Jackson 2002; Celman 2005; Camilloni 2005) asumiéndola en sus implicancias éticas, lo que implica “concebir otras formas de evaluar los aprendizajes, rescatando al estudiante como un interlocutor válido, capaz de opinar y emitir juicios sobre su propio aprendizaje y sobre la misma enseñanza” (Chaverra, 2014, p.67).

Con todo, llama la atención que las transformaciones en las prácticas educativas no logran impactar la evaluación del aprendizaje donde prevalecen sistemas tradicionales (Chaviano, Baldomir, Coca y Gutiérrez, 2016). En consecuencia, dos paradigmas en tensión condicionan el proceso de evaluación de los aprendizajes: el de medición (centrado en el resultado y selección académica) y el de comprensión (formativo y pedagógico) (Muñoz, Villagra y Sepúlveda, 2016).

Desde la perspectiva de Santos (2015) “la evaluación, más que un fenómeno técnico (que lo es) es un fenómeno ético. A unos les beneficia y a otros les perjudica, sirve a unos valores y destruye otros” (p. 129). Ello pone de manifiesto la necesidad de superar la lógica de construcción de jerarquías y poner la evaluación al servicio del

aprendizaje, a través de la retroalimentación oportuna y constante del docente. Retroalimentación que permite a los estudiantes tomar el control de su propio aprendizaje (Nicol y Macfarlane, 2007), e impactar en términos positivos en su motivación y rendimiento (Cauley y McMillan, 2010).

En una mirada más integradora de la evaluación, se hace necesario integrar la función pedagógica y la social, la formativa y sumativa, reconociendo que sus diferencias a menudo se encuentran en la forma en que se utilizan estas evaluaciones (Dixson y Worrell, 2016). De hecho, la dicotomía entre ambos términos considera la evaluación sumativa como una práctica poco recomendable en las aulas, todo lo contrario de la evaluación formativa que vendría a ser una “versión antiséptica” que nos aleja del terror que nos provoca el término “evaluación” (Taras, 2005).

### **Diversidad educativa**

“Inclusión y exclusión son polos de un proceso dialéctico y conceptos fuerza muy potentes para ayudarnos a repensar políticas y prácticas en muchos ámbitos de la vida” (Echeita Muñoz y Sandoval, 2014, p. 31). Considerando que la diversidad es una característica consustancial a todo grupo humano (Barrero y Rosero, 2018), la forma en que el profesorado desarrolla su trabajo termina condicionando la posibilidad que sea realidad o simple declaración (Ezpeleta, 2004; Ainscow, Hopkins, Soutworth, y West, 2001)

En la práctica pedagógica la racionalidad administrativa propia de la institución escolar, genera un escenario de relaciones de carácter burocrático y centrados en el control, que no logran visibilizar la potencialidad de las diferencias para enriquecer el aprendizaje con claro criterio de equidad (Dyson, 2001; López, Echeita y Martín, 2010)

La educación inclusiva en respuesta al contexto sociocultural surge del convencimiento que “el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa” (Guirado, García y Martín, 2017, p.84) y que implica esfuerzos conscientes por disminuir o eliminar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Blanco, 2006).

Ahora bien, avanzar en diversidad e inclusión constituye un desafío importante para los sistemas educativos los cuales han operado en la lógica de anteponer asimilación a inclusión (Arnaiz y De Haro, 2004). En consecuencia, reconocer y atender la diversidad en el trabajo de aula implica modificar las prácticas evaluativas. Frente a la intención de disminuir brechas de desigualdad, “la evaluación no puede tener la finalidad exclusiva de clasificar o comparar a los estudiantes sino tratar de identificar la ayuda y los recursos que necesitan para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Calatayud, 2019, p.166).

## **MÉTODO**

Este estudio se enmarca dentro de un enfoque de investigación cualitativa, de tipo hermenéutica y tiene la intención de indagar las prácticas docentes en acción para develar las tensiones que se producen entre evaluación y diversidad educativa. A partir de un muestreo de tipo intencionado, se trabajó con 35 profesionales principiantes de la educación infantil, primaria y secundaria de establecimientos municipales vulnerables de la región del Maule, Chile quienes ofrecieron sus experiencias en torno al proceso de evaluación. De este grupo, 25 corresponden a mujeres y 10 varones, que poseen experiencia laboral entre dos y tres años. Los criterios para elegirles fueron: 1) Tener una experiencia profesional inferior a tres años; 2) desempeñarse en establecimientos de administración municipal; y 3) Aceptar participar de forma voluntaria, tras firma de consentimiento.

Se optó por un abordaje de tipo cualitativo, toda vez que el estudio pretende la comprensión subjetiva de los sujetos en relación a la evaluación (Vassilachis, 2006), y procura recuperar algunos insumos del paradigma de la narrativa en ciencias sociales que valoran al sujeto como actor de su propio proceso formativo. El diseño utilizado fue de tipo transeccional no experimental con un nivel de profundidad descriptivo.

El abordaje metodológico requirió el uso de una entrevista semiestructurada (Flick, 2007) a profesores principiantes, la cual fue construida a partir de los conceptos evaluación del aprendizaje y diversidad educativa. Se dispuso el uso de esta aproximación metodológica, con la intención de acceder a datos descriptivos y a un abordaje interpretativo de los sujetos investigados.

El análisis de los datos se realizó mediante la Teoría Fundamentada. La primera etapa, de codificación abierta, consistió en el examen y fragmentación de la información recopilada para organizar los materiales en ideas y categorías. De acuerdo con Corbin y Strauss (2008), los datos de las entrevistas fueron examinados al amparo de una aproximación inductiva a la realidad, que permitió identificar las dimensiones y construir categorías pertinentes a la investigación.

## **RESULTADOS**

### **Características de la evaluación en el aula**

La evaluación se presenta como una práctica fundamentada en la noción de medición, y por tanto, orientada al control por parte del profesorado.

Prima una mirada evaluativa para medir resultados al final de un proceso, y reforzado por la presencia de pruebas estandarizadas (SIMCE y PSU). Evaluamos para controlar y generar filtro académico (S3).

Esta actividad se muestra disociada del reconocimiento y valoración de las diferencias individuales presentes en las aulas, lo que constituye un reclamo permanente del profesorado entrevistado.



En la práctica evaluativa del sistema educativo chileno, no se favorece mucho la diversidad ni tampoco las distintas realidades del alumnado, la evaluación es para todos por igual (S18).

Al llegar la evaluación, no se considera las diferentes habilidades, estrategias ni tiempos de cada uno de los estudiantes a la hora de aprender. Todos deben enfrentarse a la misma evaluación (S7).

La evaluación que se aplica no tiene por finalidad el favorecer la diversificación respecto a ritmos y estilos, lo que se confirma con escasos intentos de evaluación formativa y con una práctica aplicada de preferencia al final de la unidad orientada a la búsqueda de resultados.

La mayoría de las evaluaciones formativas se hacen a través de instrumentos escritos que responden casi exclusivamente a los estilos de aprendizaje tradicional de nuestro sistema, pues se busca discriminar resultados (S15).

La evaluación responde a los estilos de aprendizaje tradicional y no ofrece variedad ni flexibilidad en las respuestas educativas, actuando como filtro determinante del éxito o fracaso escolar. Se constata además el predominio de la heteroevaluación, por tanto, las decisiones asociadas a la evaluación dependen de manera impositiva del profesorado sin participación del estudiante.

Se continúa mecanizando a los estudiantes, evaluando, cuantificando, adoctrinamos estudiantes con el objetivo de que nuestras instituciones logren éxito a nivel nacional (S28).

El estudiante es objeto de evaluación, su participación es por tanto pasiva. Debe responder evaluaciones (S21).

El peso de pruebas estandarizadas como el Simce intensifica la presión por la cobertura curricular, y con ello el incentivo a enseñar para la prueba. Por tanto, el profesorado experimenta la tensión de un sistema educativo que, por un lado, propicia el discurso de la diversidad, pero desarrolla una práctica centrada en la rendición de cuentas y con foco en resultados.

Nuestras disposiciones y normativas por una parte nos indican a través del decreto 83 del 2015, que debemos diversificar la enseñanza mediante adecuaciones curriculares, pero por otro lado el Ministerio de educación, nos evalúa año a año con una evaluación estandarizada (SIMCE) (S2).

Las direcciones ministeriales confunden a los docentes en su trabajo, piden resultados homogéneos y esperan que trabajemos respetando la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante (S24).

### **Piedra de tope frente a la diversidad**

La práctica de la evaluación condiciona y, por tanto, inhibe la posibilidad de reconocer, respetar y valorar las diferencias individuales que existen al interior de

cualquier grupo escolar. En su implementación, se constata la vigencia en la práctica pedagógica de un modelo psicométrico que cuantifica y termina por valorar ciertos aprendizajes y desatender otras habilidades, expresado en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales (Simce, Pisa) orientadas a medir la eficiencia de los sistemas educativos mediante la medición del logro de los aprendizajes de los estudiantes, y genera una fuerte presión sobre el profesorado.

La labor docente se mueve desde la sombra de la estructura rígida que supone el formar ciudadanos preparados para producir, lo que funcionaría cual piedra de tope respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de la evaluación que termina siendo rígida y menos aún adaptable a las características, necesidades de los estudiantes, situación que dificulta el atender la diversidad en el aula (S29).

Si se pone el foco en las evaluaciones estandarizadas y se considera que la medición del conocimiento hoy es el motor de las instituciones educativas, la práctica evaluativa resulta desfavorable para la regulación del aprendizaje (S27).

En la realidad, somos incapaces de atender la diversidad estudiantil, diversidad que nos conmina a reflexionar, elaborar e instrumentalizar métodos de evaluación que estén en sintonía con la diversidad que presenta el estudiantado (S29).

Se estaría produciendo una distancia entre las intenciones declaradas por la Ley de Inclusión o el Decreto 67/2018 y las prácticas que siguen ancladas al conductismo y, por tanto, imposibilitadas de avanzar en una enseñanza innovadora y una evaluación distinta, diversificando, por ejemplo, las formas de representación, de acción y expresión considerando que los aprendices difieren en las formas en que pueden navegar por un entorno de aprendizaje y demostrar lo que saben.

Para los entrevistados, la evaluación no constituye un espacio donde se innove y se plantee de manera deliberada la diversificación, en gran medida por la racionalidad que tiene el sistema educativo: búsqueda de resultados.

No se proponen recursos diferentes en la práctica evaluativa, para que el alumno elija como demostrar lo que aprendió, no se trata de adaptar la clase a cada estudiante, sino de diseñarla con un grado de flexibilidad para que cada alumno encuentre donde entrar (S11).

El fin no es que nuestros estudiantes aprendan, finalmente es económico y así sucesivamente se replica la enseñanza de carácter conductista, mecanicista, en donde el estudiante es un ente pasivo que debe rendir evaluaciones (S28).

### **Desafíos que enfrenta la diversidad en relación a la evaluación**

Para los entrevistados la diversidad constituye un deber y un compromiso educativo. Se la reconoce como un deber inherente a un proceso educativo que se define como integral, y a una práctica que requiere innovación en sus dispositivos evaluativos.

Los establecimientos educativos en su mayoría deben estar trabajando en función de dar respuesta a la diversidad, primero diversificando la enseñanza y posteriormente la evaluación, ayudando al profesorado a fortalecer sus prácticas docentes (S6).

Todas las aulas son diversas en su composición, razón por la cual atender la diversidad no es opción, es un imperativo ético (S17).

Ahora bien, desde la reflexión de los profesores entrevistados, el esfuerzo por el trabajo en torno a un aula diversa constituye un compromiso docente. Para ello, consideran necesario avanzar en la implementación de la retroalimentación y la evaluación formativa.

Requiere un compromiso irrestricto por parte del docente, algo que no se da en todos los contextos de nuestro país. Se requiere flexibilidad y un seguimiento efectivo al proceso de aprendizaje que experimentan los alumnos (S14).

Los docentes con el tiempo han ido incorporando la evaluación formativa, teniendo que desaprender y aprender nuevas prácticas que les generan nuevos desafíos y dilemas (S1).

Avanzar en la diversificación de la evaluación, implicaría hacer frente a las culturas institucionales y sus resistencias al cambio, lo que se expresa en prácticas pedagógicas en tensión. Por una parte, la intención de equidad y desarrollo de capacidades, y por otra, la rendición de cuentas e incentivos. En consecuencia, la evaluación es percibida como talón de Aquiles del sistema educativo.

Si bien, hoy se habla de inclusión, diversidad, equidad y los establecimientos educacionales cuentan con programa de integración para alumnos con necesidades educativas especiales, la práctica pedagógica enfatiza en la medición homogénea de los aprendizajes (S7).

La falta de congruencia entre la forma en cómo se enseña y finalmente cómo se evalúa, impide dar respuesta a la diversidad en el aula. Ese es un talón de Aquiles de nuestro sistema educativo, no tenemos claro cómo hacer realidad un aula diversa (S8).

Muchas de nuestras creencias pedagógicas nos siguen manteniendo atado a aquello conocido y que nos ha dado respuestas y certezas. El cambio no es fácil (S21).

Creo que, si bien a nivel de declaración el sistema chileno aspira a favorecer la diversidad en el aula no se logra cuajar esta tarea pues seguimos uniformando a nuestros estudiantes (S9).

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

El escenario educativo históricamente se ha ido configurando a partir de la concurrencia de distintos modelos pedagógicos que deben finalmente expresarse en la evaluación. Curiosamente las transformaciones en las prácticas pedagógicas no

alcanzan el ámbito de la evaluación donde suelen convivir estas modificaciones acompañadas de sistemas tradicionales (Chaviano, Baldomir, Coca, y Gutiérrez, 2016), produciendo una disociación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación (Esquivel, 2009); una tensión entre los paradigmas de medición y comprensión (Muñoz, Villagra y Sepúlveda, 2016) e instalando separaciones irreconciliables entre prácticas asociadas a los términos de sumativa y formativa (García, 2015). Se instala así una práctica de la evaluación centrada en su dimensión técnica (Santos, 2015) y fundamentada en la construcción de jerarquías (Perrenoud, 2008).

Los resultados confirman que la evaluación se valoriza como un elemento de control, homogeneidad, filtro académico y conductual con lo cual se instala una cultura de medición orientada a la estandarización. Así las prácticas evaluativas buscan responder a las políticas de rendición de cuentas y centran sus esfuerzos en determinar la eficiencia del sistema educativo mediante la medición del logro del aprendizaje de los estudiantes (Esquivel, 2009; Ruffinnelli, Cisternas y Cordoba, 2017).

Ahora bien, cuando emergen nuevos horizontes de sentido de lo educativo, expresados en el reconocimiento y valoración de la diversidad, otros dilemas atraviesan a las instituciones y sus actuaciones, y estos dilemas solo pueden responderse desde prácticas comprometidas con ellos (Echeita Muñoz, Sandoval y Simón, 2014; Barrero y Rosero, 2018; Ezpeleta, 2004; Ainscow, Hopkins, Soutworth y West, 2001). Convivir con lo diverso y lo particular tensiona las bases de la cultura escolar. Una de estas bases es la evaluación, la que es interpelada a constituirse en un espacio de aprendizaje, de retroalimentación, de formación, y de función pedagógica.

Esta diversidad se enfrenta a la resistencia natural de los valores tradicionales que han sostenido el sistema educativo: control, selección y homogeneización, expresado en la lógica de construcción de jerarquías (Perrenoud, 2008); necesita abrirse espacios para su implementación, y uno de ellos probablemente el más resistente es el de la evaluación. De hecho, los resultados confirmarían que la evaluación es concebida por los entrevistados como “piedra de tope” para el avance de la diversificación de la enseñanza, en gran medida por la presencia de una racionalidad administrativa que predomina sobre la pedagógica, generando un escenario de relaciones de control que invisibiliza las diferencias e instala criterios de inequidad (Dysan, 2001; López, Echeita, y Martin, 2010)

Las prácticas pedagógicas, y, por tanto, evaluativas se muestran en tensión. Los entrevistados advierten sobre las tensiones no resueltas de una evaluación, que procura avanzar en su intención de convertirse en un espacio formativo para aprender (Anijovich y Cappelletti, 2017). Sea en términos de deber o de compromiso, en los entrevistados emerge la conciencia de que la evaluación diversificada tiene el potencial formativo para hacer efectiva la justicia social en términos de

reconocimiento, en tanto se adapta a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales.

En cuanto al reconocimiento, la visibilidad del sujeto como actor de su proceso formativo, implica atención afectiva, igualdad jurídica y estima social, capaces de evitar un espacio de trabajo sustentados en la dominación cultural. Para Honneth (1997), el reconocimiento constituye una categoría moral esencial que se corresponde con la naturaleza de la docencia, la que, dada su dimensión de servicio, exige de sus miembros velar por su recto ejercicio, pues es un trabajo que incide de manera profunda en otros.

La incorporación de la diversidad a la práctica evaluativa supone renunciar a la tendencia aprendida de los guiones predeterminados, avanzando en la concreción de una práctica pedagógica de relación entre actores (profesores y estudiantes), sustentada en una perspectiva de reconocimiento que no pretende fabricar al otro, ni de hacer una “obra propia” a partir del alguien. De lo que se trataría es de desarrollar una evaluación que asuma las diferencias, ofreciendo variados espacios de participación y de expresión de los aprendizajes a los estudiantes, pues en caso contrario se sigue reproduciendo una práctica en que “el no reconocimiento o el mal reconocimiento puede infligir daño, puede ser una forma de opresión, que aprisione a alguien en un falso, distorsionado y reducido modo de ser” (Taylor, 1997, p.29).

Avanzar en la diversificación de la evaluación supone un cambio cultural o simbólico en las instituciones educativas, lo que puede ser posible a través del reconocimiento del estudiante como actor y no (f) actor de su aprendizaje. Para lograrlo, según Zeichner (2017) es preciso favorecer nuevas comprensiones sobre la práctica docente para que luego se enseñe y se evalúe de una manera que contribuya a disminuir las desigualdades.

## REFERENCIAS

Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G., y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.

Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Arnaiz, P., y De Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 22, 19-27.

Barrero, A.M., y Rosero, A.L. (2018). Estado del arte sobre concepciones de la diversidad en el contexto escolar infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 39-55.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.

Calatayud, M. (2019). Orquestrar la evaluación inclusiva en los centros educativos. ¿por dónde empezar?. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 165-176.

Camilloni, A. (2005). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En A. Camilloni et al. (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 9-30), Buenos Aires: Editorial Paidós Educador.

Cauley, K., y McMillan, J. (2010). Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement. *The Clearing House: una revista de estrategias, problemas e ideas educativos*, 83, (1), 1-6

Celman, S. (2005) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? En A. Camilloni et al. (Comp.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Buenos Aires: Paidós Educador

Chaverra, B. (2014). Significados otorgados a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Interpretación a partir de un grupo de maestros de educación física. *Estudios Pedagógicos XL*(2), pp. 65-82.

Chaviano, O., Baldomir, T., Coca, O., y Gutiérrez, A. (2016). La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor. *EDUMECENTRO*, 8(4), 191-205.

Corbin, J., y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. CA: SAGE, Los Angeles, USA.

Dixon, D., y Worrell, F. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. *Theory into practice*, 55(2), 153-159.

Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urries (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú. Dyson, A. y Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman.

Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M., y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8(2), 25-48.

Esquivel, J. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En Martín, E., y Martínez, F. (Coord.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. OEI.

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*, 2ª edición. Morata. Madrid: España

Fraser, N. y Honneth, A. (2003). Redistribution or recognition?. *A political – philosophical Exchange*. Londres: Verso Press. Traducción al español. *Redistribución o Reconocimiento*. Madrid: Narcea.

García, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Relieve. Revista Electrónica de investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-24.

Guirado, V., García, X., y Martín, D. (2017). Bases teórico-metodológicas para la atención a la diversidad y la inclusión educativa. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 82-88.

Honneth, A. (1997). Reconocimiento y obligación moral. *Areté*, 9(2), 235-252.

Jackson, Ph. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), 155-176.

Muñoz, J., Villagra, C., y Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. *Folios*, 44, 77-91.

Murillo, F., y Hernández, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.

Nicol, D., y MacFarlane, D. (2007). Evaluación formativa y aprendizaje autoregulado: un modelo y siete principios de una buena práctica de retroalimentación. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.

Prieto, M., y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos XXXIV*(2), 245-262.

Ruffinelli, A., Cisternas, T., y Córdoba, C. (2017). *Iniciarse en la docencia*. Santiago: Ediciones Alberto Hurtado.

Santos, M. (2015). Corazones, no solo cabezas en la Universidad. Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 125-142.

Stiggins, R.J. (2007), "Conquering the Formative Assessment Frontier", en James H. McMillan (ed.), *Formative Classroom Assessment: Theory into practice*. Nueva York, Teachers College Press, 8-27.

Taras, M. (2005). Assessment –sumative and formative- some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.

Taylor, C. (1997). *Argumentos filosóficos: ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*. Madrid: Paidós.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa, Barcelona, España, Gedisa.

Zeichner, K. (2017). Formación de profesores para la Justicia Social en tiempos de incertidumbre y crecientes desigualdades. En I. Silva-Peña, J. Diniz-Pereira, y K. Zeichner (Eds.), *Justicia Social. La dimensión olvidada de la formación docente* (pp. 15-35). Santiago de Chile: Mutante Editores.





## CAPÍTULO 76

### CHILDREN'S ENGAGEMENT AMONG EARLY CHILDHOOD EDUCATION CLASSROOM ROUTINES

CATALINA PATRICIA MORALES MURILLO, DOLORES GRAU SEVILLA, AND  
PAU GARCÍA GRAU  
*Universidad Católica de Valencia*

#### INTRODUCTION

Engagement is a necessary condition for children's learning (Buysse & Bailey, 1993; McWilliam, Trivette, & Dunst, 1985). It is considered a predictor of later engagement and academic success (Ladd & Dinella, 2009). Therefore, children's engagement levels in preschool classroom routines should be considered a protective factor to prevent academic failure (Blair & Diamond, 2008). Moreover, researchers considered children's engagement levels in classroom activities as a quality indicator of educational environments (Casey & McWilliam, 2007; Laevers, 1997; Ridley, McWilliam, & Oates, 2000) and an outcome of inclusive early childhood education (ECE) (Bartolo, Kyriazopoulou, Björck-Åkesson, & Giné, 2019). Thus, the evaluation of children's engagement levels is crucial to identified areas in need of improvement to offer children supports within classroom routines (Downer, Booren, Lima, Luckner, & Pianta, 2010).

McWilliam et al. (1985) defined engagement as the interaction of the child with the context (adults, peers, and materials), related to both the amount of time the interaction lasts and the sophistication level of behavior (McWilliam & Bailey 1992). This interaction must be appropriate for the child's developmental level, child's abilities, and environment (Casey & McWilliam, 2007). Engagement, as conceptualized by McWilliam, is regarded as the child's meaningful participation in naturally recurring routines and as a means for learning and development (McWilliam et al., 1985).

It comprises three dimensions: (a) The sophistication level or complexity of the child's behavior, (b) amount of time the child is engaged, and (c) type of engagement: with who or what the child is engaged (McWilliam & Casey, 2008). McWilliam (2000) classified the sophistication of engagement (SLE) into five levels, ranging from nonengagement to sophisticated engagement. Lower levels of engagement are related to behaviors such as simply attending or answering closed-ended questions, whereas the higher levels are related to more complex behaviors such as problem solving, symbolic and socio-dramatic play, and symbolic talk (McWilliam & Casey, 2008).

### **Engagement of Children in ECE Routines**

Aguiar and McWilliam (2013) found that toddlers' SLEs are consistent across different environments, whereas nonengagement is context dependent (home vs. child care). As for ECE routines, small-group activities (Downer, Rimm-Kaufman, & Pianta, 2007) unstructured activities and individual interactions with teachers contribute to more and higher levels of engagement (Booren, Downer, & Vitiello, 2012). The highest levels of sophisticated engagement are associated with outdoor- and indoor-play routines (Booren et al., 2012; Fuligni, Howes, Huang, Hong, & Lara-Cinisomo, 2012; Vitello & Williford, 2016), with higher engagement levels during indoor-free play (Storli & Hansen Sandseter, 2019). Activities where symbolic play, exploration, and free expression are allowed promoted higher levels of engagement (Kontos, Burchinal, Howes, Wisseh, & Galinsky, 2002).

As for engagement with adults, peers, and materials, children interact more with teachers during structured and teacher-directed activities (Booren et al., 2012; Coplan & Prekash, 2003) and less during outdoor and indoor play and meal times (Cabell, DeCoster, LoCasale-Crouch, Hamre, & Pianta, 2013). Children's interactions with peers are higher during free-play and unstructured activities and lower during teacher-led activities (Kontos & Wilcox-Herzog, 1997). Children engage more with materials in child-directed activities (Booren et al., 2012).

Most research on engagement in preschool classroom routines has taken place outside Spain (e.g., Aguiar & McWilliam, 2013; Booren et al., 2012; Cabell et al., 2013; Coplan & Prekash, 2003; Vitello & Williford, 2016). Only one Spanish study measuring children's engagement with peers during outdoor play has been identified, but no other routines have been considered (Miranda et al., 2017). Research on overall children's engagement in Spanish ECE classroom activities found average or middle-range engagement levels (Barandiaran, Muela de Arana, Larrea, Vitoria, 2015; Larrea, López de Arana, Arteaga, & Vitoria, 2010; Morales-Murillo, Grau-Sevilla, McWilliam, & García-Grau, 2020).

Furthermore, there is a tendency towards highly structured activities, individualized work, and an emphasis on school-readiness that takes over free-play time (Lera, 2007; Morales-Murillo et al., 2020). Spanish researchers have studied the characteristics and affordances of materials in ECE outdoor environments (Larrea, Muela, Miranda, & Barandiaran, 2019; Miranda et al., 2017). More research on children's engagement in Spanish preschools could help understand the engagement levels of Spanish children across classroom routines, which could have implications for improving the quality of ECE environments.

## **Objetives**

The main objective of this study was to evaluate differences on children's engagement among different ECE routines. To respond to this main objective, three specific objectives are considered: (a) evaluate the frequency of children's engagement with peers, materials, and adults among ECE routines, (b) evaluate the SLE of children among ECE routines, and (c) compare the frequency of engagement with peers, adults, materials, and the SLE of children among ECE routines.

## **METHOD**

### **Participants**

One hundred and seven children enrolled in ECE programs, 52 girls (48%), and 55 boys (52%), and 23 teachers, from 6 schools in Valencia, Spain, participated in the study. From these six schools, three were charter schools (i.e., subsidized), one was a private school, and two were public schools.

The children's inclusion criteria were age 36 to 72 months old and attending the classroom since the beginning of the academic year. For the teachers, the inclusion criterion was being the lead teacher in the classroom since the beginning of the school year. The participation of teachers and children was voluntary and anonymous, and both teachers and parents of children signed informed-consent forms.

Children's age ranged from 49 to 72 months ( $M = 60.99$ ,  $SD = 6.94$ , 4-year-olds = 55, 5-year-olds = 52). Parents reported 93.3% of the children did not have disabilities, and 6.7% had a diagnosed disability (i.e., autism spectrum disorder, global developmental or language delay, Down syndrome and intellectual disability). All children had been born in Spain and two children had at least one parent that was born in another country (i.e. Nicaragua and Germany). Almost three quarters of the children had one or more siblings. With 79.8% percent of the children living with both parents, 5.8% lived in single-parent families, and 3.8% lived with a close relative or a foster family.

All participating teachers had a degree in ECE or the equivalent. Their age ranged between 25 and 53 years ( $M = 36.51$ ,  $SD = 6.40$ ) and the average experience teaching was 12.00 years ( $SD = 6.33$ ).

### **Instruments**

Scale for Teachers' Assessment of Routines Engagement (STARE, McWilliam, 2000). This scale assesses child engagement in classroom routines. It was originally designed for collecting data after the teacher observes the child's behavior for 10 minutes during each classroom routine (Casey & McWilliam, 2007). For this study, the STARE was completed by teachers as a questionnaire after observing children's behavior in classroom routines for a period of at least 2 weeks. We consider this to be

an appropriate measure because teachers' reports of children's behaviors have been shown to be reliable (Meisels, Bickel, Nicholson, Xue, & Atkins-Burnett, 2001), whereas, owing to generalizability theory (Cronbach, Rajartnam, & Gleser, 1963), several observations are required to ensure reliability (McWilliam & Ware, 2004).

Teachers reported, for each routine (i.e. arrival, circle time, indoor play in centers, teacher-led activities, meal time, and outdoor play), the amount of time the child usually was engaged with adults, peers, and materials, using a 5-point rating scale (1 = almost none of the time to 5 = all the time, with descriptors at each rating), and the sophistication level of engagement (SLE), using a 5-point scale (1 = no engagement to 5 = sophisticated engagement). Definitions for each SLE were provided in a footnote on the scale (see Figure 1).

Overall mean scores for frequency of engagement with adults, peers, and materials and for sophistication levels of engagement were calculated by adding the scores for each routine and dividing it by 6 (i.e., number of routines).

Figure 1. Example of Routines and Items in the STARE

<i>Arrival</i>	Almost none of the time	Little of the time	Half of the time	Much of the time	Almost all of the time
With Adults	1	2	3	4	5
With Peers	1	2	3	4	5
With Materials	1	2	3	4	5
Complexity*	Nonengaged 1	Unsophisticated 2	Average 3	Advanced 4	Sophisticated 5

<i>Circle-time</i>	Almost none of the time	Little of the time	Half of the time	Much of the time	Almost all of the time
With Adults	1	2	3	4	5
With Peers	1	2	3	4	5
With Materials	1	2	3	4	5
Complexity*	Nonengaged 1	Unsophisticated 2	Average 3	Advanced 4	Sophisticated 5

<i>Centers/Free play</i>	Almost none of the time	Little of the time	Half of the time	Much of the time	Almost all of the time
With Adults	1	2	3	4	5
With Peers	1	2	3	4	5
With Materials	1	2	3	4	5
Complexity*	Nonengaged 1	Unsophisticated 2	Average 3	Advanced 4	Sophisticated 5

\*Nonengagement = inappropriate behavior, zoning out; Unsophisticated = repetitive play, casually looking around; Average = following routines, participating.; Advanced = talking, creating; Sophisticated = symbolic talk, pretending, persisting.

The reliability indices (i.e., Cronbach ) of the STARE scores in our sample were = .86, .82 and .83, for the time of engagement with adults, peers, and materials, respectively, and .93 for the SLE.

Procedure

School directors were contacted to inform them about the project and invited to participate. Once the directors confirmed the participation of the school in the study, authors held a meeting with the teachers who volunteered to take part. Authors provided teachers with information about the project's objectives and with instructions for completing the questionnaires and trained them on how to complete the STARE through a practice session. This session lasted approximately 1 hour.

Only preschool classrooms for 4- and 5-year-olds were included in the study. Five children were randomly selected from each classroom. We generated five random numbers for each classroom, using an online non-repeated random number generator (i.e., Al Azar [Randomly, in English]). The five random numbers were given to the teachers, to select the corresponding children according to the order of the class roster. If a child did not meet the inclusion criteria or the parents did not sign his or her informed-consent form, the teachers were instructed to go to the next child in the order of the class roster. The average number of children per classroom after the parents signed the informed-consent forms was 4.65 (ranging from 2 to 5).

**Data Analysis.** Descriptive analyses of engagement scores were performed. The Friedman non-parametric test was used to determine if the differences in frequency of engagement with adults, peers, materials and SLE across routines were statistically significant. The Wilcoxon Signed-Rank test was used as a post-hoc test to determine differences between pairs of routines. Non-parametric tests were used because of the ordinal nature of the measurement scales (Pituch & Stevens, 2016). To minimize Type I errors due to multiple testing, we used a Bonferroni correction (Bender & Lange, 2001). The new cut-off p value (i.e.,  $p < .003$ ) was calculated by dividing .05 by the number of tests run (i.e., 15). Effect sizes for the Wilcoxon Signed-Rank tests ( $r$ ) were calculated by dividing the Z-value by the squared root of the number of observations:  $Z/\sqrt{N}$  (Pallant, 2007). Effect size was interpreted as small = .1, moderate = .3, and large =  $> .5$  (Cohen, 1988; Pallant, 2007). Z values and effect sizes are negative because the Z-value calculations were based on the negative ranks. Data on engagement with peers, adults, and materials was not reported for 4 children. As for SLE, 3 children had missing data, therefore were excluded from the analysis.

## RESULTS

Teachers reported that children were engaged more with peers than with materials or adults, which represents much of the time and almost all of the time, according to the scale descriptors. Children spent most of the day in terms of SLE between average and advanced levels (see table 1).

*Table 1.* Descriptive Statistics for Child Engagement by Time Engaged with Adults, Peers, and Materials and SLE

	Min - Max	<i>M(SD)</i>	<i>Mdn</i>
Adults	1 - 5	2.43(1.17)	2.33
Peers	1 - 5	3.73(1.08)	3.83
Materials	1 - 5	3.06(1.24)	3.17
SLE	2 - 5	3.68(0.99)	3.83

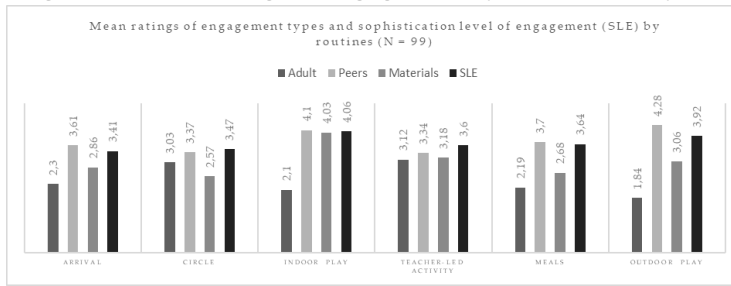
Note. SLE = Sophistication level of engagement

Engagement time with adults was rated longest during teacher-led activities and shortest during outdoor play (Table 2 and Figure 2). Differences in engagement with adults among routines were statistically significant,  $X^2(5, N = 103) = 156.41, p < .001$ .

*Table 2. Descriptive Statistics for Child Engagement by Time Engaged with Adults, Peers, and Materials and SLE by Classroom Routines*

			$f_o(\%)$				
	Min - Max	$M(SD)$	1	2	3	4	5
<b>Arrival</b>							
Adult <sup>a</sup>	1 - 5	2.30(1.19)	30(29.10)	36(35.00)	20(19.40)	10(9.70)	7(6.80)
Peers <sup>a</sup>	1 - 5	3.61(1.10)	5(4.90)	12(11.70)	23(22.30)	41(39.80)	22(21.40)
Materials <sup>a</sup>	1 - 5	2.86(1.34)	24(23.30)	15(14.60)	30(29.10)	19(18.40)	15(14.60)
SLE <sup>b</sup>	1 - 5	3.38(1.04)	5(4.80)	13(12.50)	38(36.50)	33(31.70)	15(14.40)
<b>Circle time</b>							
Adults <sup>a</sup>	1 - 5	3.03(1.2)	12(11.70)	22(21.40)	34(33.00)	21(20.40)	14(13.60)
Peers <sup>a</sup>	1 - 5	3.37(1.13)	6(5.80)	20(19.40)	22(21.40)	40(38.80)	15(14.60)
Materials <sup>a</sup>	1 - 5	2.57(1.30)	30(29.10)	20(19.40)	24(23.30)	22(21.40)	7(6.80)
SLE <sup>a</sup>	1 - 5	3.45(1.11)	5(4.80)	16(15.40)	30(28.80)	33(31.70)	20(19.20)
<b>Indoor play</b>							
Adults <sup>a</sup>	1 - 5	2.10(1.14)	39(37.90)	33(32.00)	18(17.50)	8(7.80)	5(4.90)
Peers <sup>a</sup>	1 - 5	4.10(0.98)	3(2.90)	5(4.90)	12(11.70)	42(40.80)	41(39.80)
Materials <sup>a</sup>	1 - 5	4.03(1.02)	4(3.90)	4(3.90)	16(15.50)	40(38.80)	39(37.90)
SLE <sup>a</sup>	1 - 5	4.04(0.99)	3(2.90)	4(3.80)	19(18.30)	38(36.50)	40(38.50)
<b>Teacher-led activity</b>							
Adults <sup>b</sup>	1 - 5	3.13(1.21)	10(9.60)	22(21.20)	35(33.70)	19(18.30)	18(17.30)
Peers <sup>b</sup>	1 - 5	3.34(1.10)	6(5.80)	18(17.30)	30(28.80)	35(33.70)	15(14.40)
Materials <sup>b</sup>	1 - 5	3.21(1.13)	10(9.60)	16(15.40)	31(29.80)	36(34.60)	11(10.60)
SLE <sup>b</sup>	1 - 5	3.59(0.98)	2(1.90)	11(10.60)	35(33.70)	36(34.60)	20(19.20)
<b>Meal times</b>							
Adults <sup>b</sup>	1 - 5	2.19(1.21)	36(34.60)	34(32.70)	21(20.20)	4(3.80)	9(8.70)
Peers <sup>b</sup>	1 - 5	3.70(1.15)	7(6.70)	7(6.70)	25(24.00)	36(34.60)	29(27.90)
Materials <sup>b</sup>	1 - 5	2.68(1.32)	27(26.00)	20(19.20)	26(25.00)	21(20.20)	10(9.60)
SLE <sup>b</sup>	1 - 5	3.63(0.92)	2(1.90)	7(6.70)	37(35.60)	40(38.50)	18(17.30)
<b>Outdoor play</b>							
Adults	1 - 5	1.84(1.10)	52(50.00)	32(30.80)	10(9.60)	5(4.80)	5(4.80)
Peers <sup>b</sup>	1 - 5	4.28(1.03)	3(2.9)	4(3.80)	14(13.50)	23(22.10)	60(57.70)
Materials <sup>b</sup>	1 - 5	3.06(1.30)	17(16.3)	21(20.20)	17(16.30)	37(35.60)	12(11.50)
SLE <sup>b</sup>	2 - 5	3.91(0.90)	0(0)	8(7.70)	23(22.10)	43(41.30)	30(28.80)

Note. aN = 103. bN = 104. SLE = Sophistication level of engagement

**Figure 2.** Mean ratings of engagement types and SLE by routines

The Wilcoxon Signed-Rank post-hoc test results indicated statistically significant differences in the median ranks among 11 out of 15 routine-pair comparisons with moderate effect sizes for 9 pair comparisons (Table 3).

**Table 3.** Wilcoxon Signed-Rank Post-hoc Test Results

Routine (I)	Routine (J)	Adults			Peers			Materials			SLE		
		Z	p	r	Z	p	r	Z	p	r	Z	p	r
Arrival <sup>a</sup>	Circle-time	-4.86	<.001	-0.34	-2.39	.020	-0.17	-1.86	.063	-0.13	-0.74	.459	-0.05
	In-play	-2.14	.030	-0.15	-4.64	<.001	-0.32	-6.30	<.001	-0.44	-6.17	<.001	-0.43
	Teach-led	-5.20	<.001	-0.36	-2.53	.001	-0.18	-2.84	.005	-0.20	-2.09	.037	-0.14
	Meal time	-1.66	.100	-0.11	-1.04	.300	-0.07	-1.25	.210	-0.09	-2.94	.003	-0.20
Circle-time <sup>a</sup>	Out-play	-4.62	<.001	-0.32	-5.40	<.001	-0.38	-1.33	<.001	-0.09	-5.31	<.001	-0.37
	In-play	-6.23	<.001	-0.43	-5.45	<.001	-0.38	-7.01	<.001	-0.49	-5.71	<.001	-0.40
	Teach-led	-1.01	.310	-0.07	-0.56	.580	-0.04	-4.75	<.001	-0.33	-1.86	.063	-0.13
	Meal time	-5.44	<.001	-0.38	-2.36	.020	-0.16	-0.53	.593	-0.04	-2.09	.036	-0.14
In-play <sup>a</sup>	Out-play	-7.04	<.001	-0.49	-6.03	<.001	-0.42	-3.19	.001	-0.22	-4.59	<.001	-0.32
	Teach-led	-6.26	<.001	-0.44	-5.76	<.001	-0.40	-6.38	<.001	-0.44	-5.25	<.001	-0.36
	Meal time	-0.52	.600	-0.04	-3.66	<.001	-0.25	-6.86	<.001	-0.48	-4.9	<.001	-0.34
	Out-play	-3.30	<.001	-0.23	-2.18	.030	-0.15	-5.98	<.001	-0.42	-2.16	.031	-0.15
Teach-led <sup>b</sup>	Meal time	-5.69	<.001	-0.39	-2.80	.010	-0.19	-4.34	<.001	-0.30	-0.55	.585	-0.04
	Out-play	-7.19	<.001	-0.50	-6.39	<.001	-0.44	-1.40	.160	-0.10	-4.38	<.001	-0.30
Meal time <sup>b</sup>	Out-play	-3.56	<.001	-0.25	-5.11	<.001	-0.35	-2.65	.008	-0.18	-3.94	<.001	-0.27

Note. For the descriptive statistics for frequency of engagement with adults, peers, materials, and SLE organized by routines see Table 2. In-play = indoor play. Out-play = outdoor play. Teach-led = Teacher-led activity.

aN = 103

bN = 10

Circle time and teacher-led activities favored children engagement with teachers over other routines such as meal time, indoor and outdoor play with small and moderate effect sizes (ranging from -.22 to -.50). When comparing engagement with teachers in indoor- and outdoor-play routines, children engaged more with teachers in the former ( $r = -.23$ ).

With peers, engagement was rated as longest during indoor play and shortest during teacher-led activities. The differences on the length of engagement with peers

among routines were statistically significant,  $X^2(5, N = 103) = 96.89, p < .001$ . Post-hoc test results revealed statistically significant differences in 8 of the 15 routine-pair comparisons. Indoor- and outdoor-play routines had the highest rates of engagement with peers compared to arrival, circle time, teacher-led activities, and meal time. The effect size ranged from  $-.25$  to  $-.44$  for these comparisons (Table 3).

Engagement time with materials was the longest during indoor play and the shortest in circle time. Differences were statistically significant,  $X^2(5, N = 103) = 114.63, p < .001$ . Median ranks of engagement with materials during teacher-led activities, indoor-, and outdoor-play routines were statistically significantly higher than the median ranks of routines like arrival, circle time, and meal time in the post-hoc analyses. When comparing engagement with materials during indoor and outdoor play, children were more engaged with materials when playing in centers inside the classroom. Differences were moderate (Table 3).

The highest levels of sophistication were reported during indoor- and outdoor-play routines, between the advanced and sophisticated levels, whereas the lowest scores were reported for arrival and circle time (see Table 3). These SLE differences among routines were statistically significant,  $X^2(5, N = 104) = 91.38, p < .001$ . Eight out of the 15 post-hoc tests to compare children's SLE by routine pairs were statistically significant. Children were engaged in more complex levels of engagement during indoor- and outdoor-play routines compared to arrival, circle time, teacher-led, and meal times. Effects sizes for all statistically significant comparisons were moderate (from  $-.30$  to  $-.43$ ), except for the meal-time and outdoor-play pair comparison, which was small ( $-.27$ ).

## **DISCUSSION/CONCLUSIONS**

Children's SLE scores, as operationalized on the STARE, reflected that children spent most of their time following classroom rules, talking about what happens in the immediate context and creating or building. Other more sophisticated behaviors such as problem solving, symbolic play, and symbolic speech, however, were not as frequent (between 15% and 40% of the time). Larrea et al. (2010), Barandiaran et al. (2015), and Miranda et al. (2017) found that the levels of engagement of Spanish children in preschool classroom activities were in the middle ranges, meaning that children were busy the whole time but never really concentrating (Laevers, 1994). Studies in Portugal have also identified that the levels of children's engagement in ECE and child care activities, in general, are in the middle range (Coelho & Pinto, 2018; Pinto, Barros, Aguiar, Pessanha, & Bairrão, 2006).

Children were rated as having advanced SLE during unstructured activities such as outdoor-play and indoor-play in centers (69% and 76% of the children). During arrival and teacher-led routines (more structured activities), however, the number of



children in advanced SLE decreased around 20% (47% and 55% of the children, respectively). Teacher-led activities consisted of children either paying attention to the teacher as he or she explained what they needed to do or working individually on pre-design pages with content related to pre-literacy or pre-mathematic skills. Children are expected to listen to the teacher, respond questions, and to work quietly on the pre-design pages. Therefore, there was little space for engaging in meaningful conversations or for creating or building something. Nonetheless, in some cases, higher SLE during teacher-led activities was related to persistence as children solved the exercises in the pre-designed pages. On the other hand, during outdoor or indoor play children had more opportunities to engaged in activities of their interest and in conversations with peers leading to constructive and symbolic play. This result supports the importance of offering children activities in which they can pursue their interests, explore, and be more autonomous (Kontos et al., 2002; McWilliam & Bailey, 1992; Booren et al., 2012).

Furthermore, teacher-child interactions were the lowest during outdoor- and indoor-play (20% and 30% of the time). During such activities, teachers supervise children to ensure their safety (outdoor play) and prepare materials for following activities (indoor play), but there is little to none interaction with children. Most teacher interventions are related to solve conflicts or to manage disruptive behaviors. During indoor and outdoor play children engaged at higher SLE and interact more with peers and materials, which represents an opportunity to model behaviors, elaborate on children's interest, and promote the acquisition of competencies through incidental teaching and Scaffolding (McWilliam & Casey, 2008; Vygotsky, 1997). Teachers' interactions with children, therefore, contribute to their engagement in activities and well-being (Cadima et al., 2019; Sjöman, Granlund, & Almqvist, 2016). Free-play routines, however, required a different role from the teacher, as teachers join children in their activities to expand and elaborate on children's knowledge and competencies (Grisham-Brown et al., 2017).

Children's engagement with materials was higher during indoor play compared to outdoor play, which is line with the findings of Storli and Hansen Sandseter (2019). Moreover, these results may be explained by the lack of materials in ECE outdoor environments as identified in other Spanish studies by Larrea et al. (2019) and Miranda et al. (2017). These authors found relations between the quality of the outdoor environments and children's engagement and social play, which supports the importance of ensuring high quality environments to promote children's participation in ECE classroom routines.

Children's off-task behaviors (i.e., nonengagement) increased during whole-group activities and individual work (Downer et al., 2007). Results that are reflected in our study (i.e., while in circle time 20% of the children were not following the

routine). During circle time and teacher-led activities children are expected to stay on task until the completion of the activity. There is little flexibility to individualize or introduce a different activity to those children who are struggling or have lost interest on the task. ECE teachers are encouraged to plan for child-oriented activities to promote higher levels of engagement and to increase the time children engage with adults, materials, and peers. For this purpose, it will be crucial to decrease the time that children are sitting at tables, listening to the teacher rather than interacting with the teacher, or completing predesigned pages and booklets to learn concepts. Children, as active learners, need to interact with the environment (Piaget, 1962). Moreover, it will be necessary to increase child-teacher interactions during indoor and outdoor play, as such interactions contribute to children's development (Cadima et al., 2019).

Furthermore, in the Spanish context, our study represents the first approach to the study of children's engagement with adults, materials, and peers, and sophistication levels among preschool classroom routines and using McWilliam's and Bailey's (1992) conceptualization of engagement. Our work contributes to the valuable work of other Spanish researchers (Barandiaran et al., 2015; Larrea et al., 2010; Miranda et al., 2017), who have studied child engagement in preschool classrooms from an experiential education perspective (Laevers & Heylen, 2003).

Among the limitations of our study, we identified the small sample size, which has limited our statistical power to run other types of analysis and the generalization of our results. Replications of this study will be needed to consolidate our results. In addition, this is the first time the STARE was used as a questionnaire, representing an innovative contribution of our study, but also a limitation. Future studies could compare scores of the STARE using the originally intended data collection method and the method used in our study.

The organization of the environment is crucial to promote engagement in ECE routines and higher SLE (McWilliam & Casey, 2008). The way most Spanish ECE programs are organized and the methodologies been used are no responding to the children's interests and needs, as reflected on children's engagement levels (Larrea et al., 2010; Barandiaran et al., 2015). Strategies and guidelines for ECE teachers on how to organize their classrooms will facilitate programming and conducting developmentally appropriate activities with children that increase engagement levels (i.e., quality standards and child learning and developmental standards). This could be a good starting point in a system that has interest and potential, but probably too many tables and chairs and not too many toys.

## REFERENCES

- Aguiar, C., & McWilliam, R. A. (2013). Consistency of toddler engagement across two settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 102-110. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.04.003
- Barandiaran, A., Muela, A., de Arana, E. L., Larrea, I., & Vitoria, J. R. (2015). Exploratory behavior, emotional wellbeing and childcare quality in preschool education. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31, 570-578. doi: 10.6018/analesps.31.2.171551
- Bartolo, P. A., Kyriazopoulou, M., Björck-Åkesson, E., & Giné, C. (2019). An adapted ecosystem model for inclusive early childhood education: a qualitative cross European study. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1-13. doi: 10.1080/21683603.2019.1637311
- Bender, R., & Lange, S. (2001). Adjusting for multiple testing—when and how? *Journal of Clinical Epidemiology*, 54, 343-349. doi: 10.1016/s0895-4356(00)00314-0
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Developmental Psychopathology*, 20, 899-911. doi: 10.1017/s0954579408000436
- Booren, L. M., Downer, J. T., & Vitiello, V. E. (2012). Observations of Children's Interactions with Teachers, Peers, and Tasks across Preschool Classroom Activity Settings. *Early Education and Development*, 23, 517-538. doi: 10.1080/10409289.2010.548767
- Buyse, V., & Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental Young-children with disabilities in integrated and segregated settings- A review of comparative-studies. *Journal of Special Education*, 26, 434-461. doi: 10.1177/002246699302600407
- Cabell, S. Q., DeCoster, J., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2013). Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 820-830. doi: 10.1016/j.ecresq.2013.07.007
- Cadima, J., Barros, S., Ferreira, T., Serra-Lemos, M., Leal, T., & Verschueren, K. (2019). Bidirectional associations between vocabulary and self-regulation in preschool and their interplay with teacher-child closeness and autonomy support. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 75-86. doi: 10.1016/j.ecresq.2018.04.004
- Casey, A. M., & McWilliam, R. A. (2007). The STARE: The Scale for Teachers' Assessment of Routines Engagement. *Young Exceptional Children*, 11, 2-15. doi: 10.1177/109625060701100101
- Coelho, V., & Pinto, A. I. (2018). The Relationship between Children's Developmental Functioning and Participation in Social Activities in Portuguese Inclusive Preschool Settings. *Frontiers in Education*, 3(16), 1-13. doi: 10.3389/feduc.2018.00016
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coplan, R. J., & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 143-158. doi: 10.1016/s0885-2006(03)00009-7
- Cronbach, L. J., Rajaratnam, N., & Gleser, G. C. (1963). Theory of generalizability: A liberalization of reliability theory. *British Journal of Statistical Psychology*, 16, 137-163. doi: 10.1111/j.2044-8317.1963.tb00206.x

Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary Reliability and Validity of a System for Observing Preschoolers' Competence in Classroom Interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 1-16. doi: 10.1016/j.ecresq.2009.08.004

Downer, J. T., Rimm-Kaufma, & Pianta, R. C. (2007). How do classrooms conditions and children's risk for school problems contribute to children's behavioral engagement in learning? *School Psychology Review*, 36, 413-432. doi: 10.4324/9781315208411-6

Fuligni, A. S., Howes, C., Huang, Y., Hong, S. S., & Lara-Cinisomo, S. (2012). Activity settings and daily routines in preschool classrooms: Diverse experiences in early learning settings for low-income children. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 198-209. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.10.001

Grisham-Brown, J., Hemmeter, M. L., & Pretti-Frontczak, K. (2017). *Blended practices for teaching young children in inclusive settings*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.

Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers' Interactions with Children: Why Are They So Important? Research in Review. *Young Children*, 52(2), 4-12.

Kontos, S., Burchinal, M., Howes, C., Wisseh, S., & Galinsky E. (2002). An eco-behavioral approach to examining the contextual effects of early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 239-258. doi: 10.1016/s0885-2006(02)00147-3

Laevers, F. (1994). The Leuven involvement scale for young children. *Manual and video*, 44.

Laevers, F. (1997). Assessing the quality of childcare provision: "Involvement" as criterion. *Researching Early Childhood*, 3, 151-165.

Laevers, F., & Heylen, L. (Eds.). (2003). *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study on experiential education (Vol. 35)*. Leuven: Leuven University Press.

Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101, 190-206. doi: 10.1037/a0013153

Larrea, H. I., López de Arana, E., Barandiaran Arteaga, A., & Vitoria, J. R. (2010). La implicación del niño de 0 a 3 años en las experiencias del aula. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 157-167.

Larrea, I., Muela, A., Miranda, N., & Barandiaran, A. (2019). Children's social play and affordance availability in preschool outdoor environments. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27, 185-194. doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579546

Lera, M. J. (2007). Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 343, 301-323.

McWilliam, R. A. (2000). *Scale for Teachers' Assessment of Routines Engagement (STARE)*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.

McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. In D. B. Bailey, Jr., & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

McWilliam, R.A., & Casey, A.M. (2008). *Engagement of every child in the preschool classroom*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.

McWilliam, R.A., & Ware, W.B. (1994). The reliability of observations of young children's engagement: An application of generalizability theory. *Journal of Early Intervention, 18*, 34-47. doi: 10.1177/105381519401800104

McWilliam, R.A., Trivette, C.M., & Dunst, C.J. (1985). Behavior engagement as a measure of the efficacy of early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 5*, 59-71. doi: 10.1016/s0270-4684(85)80006-9

Meisels, S. J., Bickel, D. D., Nicholson, J., Xue, Y., & Atkins-Burnett, S. (2001). Trusting teachers' judgments: A validity study of a curriculum-embedded performance assessment in kindergarten to grade 3. *American Educational Research Journal, 38*, 73-95. doi: 10.3102/00028312038001073

Miranda, N., Larrea, I., Muela, A., & Barandiaran, A. (2017). Preschool children's social play and involvement in the outdoor environment. *Early Education and Development, 28*, 525-540. doi: 10.1080/10409289.2016.1250550

Morales-Murillo, C. P., Grau-Sevilla M. D., McWilliam, R. A., & García-Grau, P. (2020). Quality of the early childhood education environment and interactions, and their relationship with time dedicated to free play. *Journal for the Study of Education and Development, 43*(2), 395-442. doi: 10.1080/02103702.2019.1696080

Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual*. Berkshire, England: McGraw-Hill Education.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: W.W. Norton.

Pinto, A.I., Barros, S., Aguiar, C., Pessanha, M., & Bairrão, J. (2006). Idade desenvolvimental, comportamento adaptativo e envolvimento observado [Developmental age, adaptive behavior, and observed engagement]. *Análise Psicológica, 4*, 447-466. doi: 10.14417/ap.538

Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New York: Routledge.

Ridley, S. M., McWilliam, R. A., & Oates, C. S. (2000). Observed engagement as an indicator of child care program quality. *Early Education and Development, 11*, 133-146. doi: 10.1207/s15566935eed1102\_1

Sjöman, M., Granlund, M. y Almqvist, L. (2016) Interaction processes as a mediating factor between children's externalized behaviour difficulties and engagement in preschool. *Early Child Development and Care, 186*, 1649-1663, doi: 10.1080/03004430.2015.1121251

Storli, R., & Hansen Sandseter, E. B. (2019). Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play, 1*-14. doi: 10.1080/21594937.2019.1580338

Vitiello, V., & Williford, A. P. (2016). Relations between social skills and language and literacy outcomes among disruptive preschoolers: Task engagement as a mediator. *Early Childhood Research Quarterly, 36*, 136-144. doi: 10.1016/j.ecresq.2015.12.011

Vygotsky, L. (1997). The collected works of LS Vygotsky: The history of the development of higher mental functions. In M. J. Hall (Trans, Vol. 4). New York: Plenum Press.



## CAPÍTULO 77

### GUÍA BILINGÜE PARA PADRES Y MADRES SOBRE LOS FUNDAMENTOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE Y EL ENFOQUE AICLE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

JOSÉ LUIS ESTRADA CHICHÓN  
*Universidad de Cádiz*

#### INTRODUCCIÓN

La educación bilingüe en España se considera uno de los hitos más relevantes de la época reciente en materia educativa (Huguet, Lasagabaster y Vila, 2008). La posibilidad que brinda impartir asignaturas de contenido en una lengua distinta a la materna de los estudiantes repercute muy positivamente en su desarrollo académico (Byalistok, 2018). Por una parte, aprenden el contenido específico de una materia perteneciente a un área no propiamente lingüística. Por otra parte, adquieren una lengua extranjera, que se utiliza como vehículo para la transmisión de dicho contenido (Marsh, 2000; de Graaff, Koopman, Anikina, y Westhoff, 2007), haciendo la enseñanza de idiomas más ‘auténtica’ (Lorenzo, 2007). Entre las variantes de educación bilingüe, sobresale en España el enfoque denominado Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras o AICLE (Coyle, 2008; Coyle, Hood, y Marsh, 2010).

AICLE ha ido asentándose paulatinamente como “una respuesta al deseo de un cambio educacional” (Van der Crane y Summont, 2017, p.28). En otros términos, AICLE se ha convertido en una alternativa sólida al interés por alcanzar la competencia plurilingüe demandada a nivel europeo en términos de sociedad y de escuela (Pérez, 2020a). Tal y como afirma Trujillo (2017), España, debido su diversidad cultural y lingüística, ha desarrollado y perfeccionado prácticas AICLE de diferente naturaleza (Coyle, 2010). Como resultado, estas prácticas pueden emplearse como modelos de referencia entre comunidades o, incluso, a nivel internacional (Pérez, 2012).

En Andalucía, por ejemplo, junto al aumento progresivo del número de centros bilingües (Lorenzo, 2019), investigaciones renovadas como la de Pérez Cañado (2020b) sobre otros estudios previos (Madrid, García, y Ortega-Martín, 2018) cuyo foco de análisis son el Plan Andaluz para la Promoción del Plurilingüismo (Junta de Andalucía, 2005) y el Plan Estratégico del Desarrollo de las Lenguas en Andalucía (Junta de Andalucía, 2017), destacan el efecto positivo de los programas AICLE en el incremento del nivel lingüístico de los alumnos, en la innovación docente en relación con los enfoques metodológicos y en la elección y aplicación de los materiales y

recursos, tal y como especifican Madrid, García y Ortega-Martín (2018). Sin embargo, también destacan aspectos negativos que competen a la formación lingüística y AICLE del profesorado, la coordinación docente y la atención a la diversidad entre los estudiantes (Madrid, García, y Ortega-Martín, 2018).

Por ende, son todavía varios los factores implicados en el éxito de los programas AICLE que no reciben el tratamiento adecuado por parte de las autoridades educativas (Campillo, Sánchez, y Miralles, 2019). Asimismo, se observa una falta evidente de comunicación entre algunos agentes educativos que conforman una parte inherente del entramado de la escuela: los padres y las madres (Navés y Muñoz, 2000). La falta de información puede llegar incluso a crearles cierto desconcierto al saber que sus hijos e hijas acuden a un centro en donde la asignatura de matemáticas se imparte en inglés, por ejemplo. De modo que resulta imprescindible informar a los padres y las madres sobre qué es la educación bilingüe, por una parte, y el enfoque AICLE, por otra, junto a las ventajas y desventajas que ofrecen frente a la enseñanza en lengua materna.

Ante esta tesitura, el presente capítulo consiste en la explicación de un proyecto para la elaboración de una guía orientativa bilingüe (español e inglés) para padres y madres con hijos e hijas en Educación Primaria (6-12 años). Esta guía incluye cuestiones específicas sobre la educación bilingüe y el enfoque AICLE, con vistas a su utilización en un centro escolar con la finalidad de abordar la posible desinformación que pueda existir (Paradowski; 2017; Rosling, 2018). Las guías son elaboradoras grupalmente por los estudiantes (N=21) de la asignatura AICLE I: Fundamentos y Propuestas Curriculares para el Aula de Primaria de la mención en lengua extranjera/AICLE una universidad pública andaluza durante el curso 2019-20. Este proyecto supone el 30% de la calificación final de la asignatura, y fue ideado como una actividad académicamente dirigida que sustituyó a otra propuesta inicial como resultado la suspensión de toda labor académica presencial debido a la propagación de la COVID-19.

## **Objetivos**

Por tanto, el objetivo general del proyecto es elaborar una guía en español e inglés para padres y madres sobre cuestiones generales en torno a la educación bilingüe y al enfoque AICLE. Para ello, se debe tener presente que sus hijos e hijas son estudiantes de un colegio bilingüe de Educación Primaria, que ofrece asignaturas de contenido en inglés como lengua vehicular. De este objetivo general se desprenden tres objetivos específicos:

Aplicar los conceptos y fundamentos teóricos aprendidos a lo largo de la asignatura a un contexto auténtico, ya que la finalidad de elaborar esta guía es poder replicarla en un futuro en un centro escolar bilingüe.



Organizar los conocimientos adquiridos en la asignatura sobre la educación bilingüe y el enfoque AICLE, adecuándolos a personas que no son expertas en la materia, por lo que es necesario asegurar el correcto tratamiento de los textos para una comprensión total.

Entender que la traducción de una lengua nativa a una extranjera o viceversa requiere de un conocimiento más amplio que cuestiones puramente idiomáticas, así como de la utilización de herramientas alternativas a traductores online, por ejemplo.

La justificación del proyecto reside en la necesidad de los estudiantes de empezar a aplicar cuestiones teóricas a un contexto auténtico de Educación Primaria, cuyos primeros destinatarios no son los propios alumnos, sino sus padres y madres. Esto requiere la presentación de una información precisa y clara, lo que supone un esfuerzo que combina un discurso formal al mismo tiempo que fácilmente comprensible. En términos de viabilidad de la actividad, esta se aprecia en las guías bilingües entregadas al final del curso 2019-20, calificadas positivamente para una gran parte de los grupos, tal y como se expone en la sección de resultados. Así, son varias las guías potencialmente utilizables en contextos escolares reales, a falta de la incorporación de aspectos que serían particulares de los centros en donde se divulgarían.

## **METODOLOGÍA**

El material empleado para la elaboración de la guía bilingüe está directamente relacionado con los propios contenidos de la asignatura. Se trata de una materia de naturaleza principalmente teórica que, aunque combinada con prácticas semanales, presenta a los estudiantes los fundamentos sobre la educación bi/plurilingüe, por una parte, y del enfoque AICLE, por otra. Como resultado, la metodología que guiará el aprendizaje de los estudiantes supone una experimentación con las propias cuestiones teóricas, teniendo presente la complejidad que exige su adaptación y presentación a un público no experto.

El trabajo de los estudiantes se organizó y planificó de antemano por el docente encargado de la asignatura, contemplando tres clases completas de 1:30 horas cada una. Debido a que no existía una plantilla predefinida para la elaboración de la guía bilingüe, parte de la elaboración del proyecto estaba dirigido a la organización de la información a presentar, es decir, a las 12-15 preguntas que los estudiantes tenían que plantear y dar respuesta, y al formato per se. Los grupos estaban formados por tres estudiantes cada uno, para un total de siete. La Tabla 1 desglosa las fases de trabajo que los estudiantes debían acometer durante tres días hasta la entrega final el día 5 de mayo de 2020:

*Tabla 1. Temporalización de las jornadas de trabajo*

Día 1: 24/04/2020	Organización de las tareas grupales Formato de las guías bilingües Elaboración preguntas-respuestas
Día 2: 15/05/2020	Elaboración preguntas-respuestas
Día 3: 29/05/2020	Elaboración preguntas respuestas
Día 4: 05/05/2020	Fecha de entrega

La justificación de la metodología utilizada a partir de la adecuación de los objetivos planteados se evidencia desde la propia naturaleza del proyecto, es decir, el proceso de elaboración y, como resultado, el producto final alcanzado bajo la forma de las propias guías bilingües. Estas deben incluir tanto la formulación de una pregunta como una breve respuesta, partiendo de un lenguaje claro, sencillo y directo para personas que no son expertas ni en educación bilingüe ni en AICLE, aunque no exento de fundamentación teórica.

La adecuación de los materiales y la metodología al proyecto no supuso más escollo que establecer un formato apropiado para una guía bilingüe como la planteada. Igualmente, la elección y el orden de las preguntas y respuestas, cuya distribución debía atenerse a una presentación ‘natural’, esto es, partiendo de cuestiones generales hasta llegar a otras con temáticas más específicas sobre el enfoque AICLE. A este respecto, no se trata de confeccionar una guía bilingüe enfocada a padres y madres de un centro escolar específico de Educación Primaria, sino que debe poder dar respuesta a preguntas sobre las que los padres y madres de alumnos de cualquier colegio bilingüe pudieran interesarse.

Los recursos de los que disponían los estudiantes apuntan directamente a los materiales que incluyen los contenidos de la asignatura y que se habían ido incorporando paulatinamente al Campus Virtual. Aquí podían acceder también a lecturas complementarias u otros recursos, tal como la propia organización del proyecto mediante la comunicación a través de plataformas digitales como Google Meet. Dada la circunstancia del confinamiento en España resultante de la propagación de la COVID-19, el trabajo se realizó en la modalidad virtual, aunque el resultado final debía adecuarse a un formato de impresión que tuviera en cuenta las características de un tipo de documento como el presente.

Los indicadores y el modo de evaluación se desglosan en la tabla 2. En líneas generales, son cinco las categorías evaluables entre 0 (insuficiente) y 10 (sobresaliente), a saber: topic; question-answer; organization; language use; y language clarity. Para cada respectiva categoría y calificación numérica, se describen los méritos mínimos a alcanzar por lo estudiantes. En la siguiente sección se describen las calificaciones numéricas para cada categoría:

**Tabla 2. Rúbrica de evaluación**

	Insuficiente (0-4,9)	Suficiente (5-6,9)	Notable (7-8,9)	Sobresaliente (9-10)
Topic	The guideline does not address the topic.	The guideline treats the topic simplistically or repetitively.	The guideline addresses the topic. It shows some complexity of thought.	The guideline addresses the topic It explores the questions thoughtfully.
Question-Answer	Only few questions are fully and properly answered.	Only half of the questions are fully and properly answered.	Mostly all questions are fully and properly answered.	All questions are fully and properly answered.
Organization	The guideline is poorly organized or developed. It does not provide adequate or appropriate details to support generalizations.	The guideline is adequately organized and developed, generally supporting ideas with reasons.	The guideline is well organized and developed with appropriate reasons.	The guideline is coherently organized, with ideas supported by good reasons.
Language use	Language is poor, riddled with grammatical and spelling errors.	There are significant but not quite major problems in grammar and spelling.	The work is well written but suffers from some significant grammatical inconsistencies or spelling errors.	The work is easy to read and the analysis included in the answers flows expertly.
Language clarity	Analysis is difficult to follow and lacks any sense of flow.	Language is unclear.	Language is clear.	Language is sophisticated without being jargonistic.

## RESULTADOS

Los resultados del proyecto deben examinarse a partir de la entrega de siete guías bilingües sobre cuestiones básicas relacionadas con la educación bilingüe y el enfoque AICLE, por un lado, y los errores más relevantes anotados tras el análisis de cada una de las categorías de evaluación conocidas con vistas a una mejora de dichas guías bilingües y su posible utilización en un contexto escolar real, por otro. En primer lugar, todos los grupos entregaron las guías bilingües en tiempo y forma, respetando la organización y planificación del proyecto (ver tabla 1). Segundo, las categorías de evaluación que recibieron una puntuación más baja son question-answer (5,4) y topic

(6,8), seguidas de organization (7,1), language clarity (7,5) y, por último, language use (7,6). Esto servirá para mejorar las futuras prácticas docentes en la asignatura.

Respecto a la categoría question-answer, destacan dos aspectos relacionados con los términos de educación bilingüe y AICLE. Primero, uno de los equipos denominó la educación bilingüe como la “enseñanza de dos lenguas”, frente a la que imparte contenido(s) en dos lenguas (Baker, 2011). Quizás pueda tratarse de un error de expresión, pero el resto de información incluida en otras partes de la misma guía permite entrever que limitaron la definición al plano lingüístico. Además, el grupo 5 equipara los términos educación bilingüe y bilingüismo, siendo este último una capacidad mental de los seres humanos para utilizar indistintamente dos lenguas (Baker, 2011). Segundo, ambos grupos 5 y 6 se refieren al enfoque AICLE como una “metodología”. Esto denota una falta de comprensión sobre uno de los focos de debate tratados con más insistencia al comienzo de la asignatura. Por último, en esta sección se observa también un abuso innecesario respecto a la presentación de conceptos y teorías que no deberían tener cabida en una guía bilingüe para padres y madres.

Por su parte, para la categoría topic el docente apela a cuestiones relacionadas con un tratamiento erróneo por momentos de los conceptos enseñanza bilingüe y AICLE de algunos equipos (2, 5 y 6, sobre todo). Así, algunos grupos hacen alusión a ambos términos de una forma muy dispar, casi ajenos el uno del otro, de lo que los padres y madres pudieran inferir información errónea. Esto conlleva no solamente a la presentación de información difusa sino, incluso, poco (o nada) precisa. Como resultado, sería difícilmente utilizable en un contexto escolar real para el propósito conocido. En líneas generales, algunos grupos presentan en sus guías bilingües ciertos errores básicos para cuestiones técnicas que conforman la propia naturaleza del proyecto y, por consiguiente, la ausencia de resultados de aprendizaje de la asignatura.

Respecto a las categorías con una mejor calificación (organization, language clarity y language use), se evidencia una gestión más o menos correcta tanto de la estructura y presentación de los contenidos como de los usos lingüísticos para un registro formal pero fácilmente entendible. La Figura 1 incluye un ejemplo que ilustra estos tres elementos evaluables dentro de la misma guía bilingüe (grupo 7). Primero, la organización de los contenidos empieza por dar a conocer a los padres y madres en qué consiste la educación bilingüe, seguido de la distinción entre esta y una clase de idiomas ‘tradicional’. Segundo, la claridad de ambas lenguas es manifiesta, tanto en español como en inglés, a través de oraciones concisas, con un vocabulario suficientemente técnico, pero también accesible. Tercero, el uso de la lengua evidencia el dominio de la gramática del español y del inglés, alejado de inconsistencias que dificultan la comprensión de los textos:

**Figura 1.** Ejemplos de pregunta-respuesta

1. ¿Qué es la educación bilingüe?  
Nos referimos a la enseñanza de distintas asignaturas del currículum del alumnado en las que, además de la lengua materna (español), se usa una segunda lengua, en nuestro caso el inglés.

1. What's bilingual education?  
We refer to the teaching of different subjects of the curriculum of students in which, in addition to the mother tongue (Spanish), a second language is used, in our case English.



2. ¿Qué diferencia hay entre una clase de lengua extranjera y una clase bilingüe?

Una clase de lengua extranjera va dirigida a la enseñanza y aprendizaje de un idioma, mientras que una clase bilingüe se dirige a la enseñanza y aprendizaje de una materia utilizando además de la lengua nativa, una lengua extranjera como medio de enseñanza. La diferencia está en que en la clase de una lengua extranjera los alumnos aprenden a usar un idioma mientras que en una clase bilingüe los alumnos aprenden unos conocimientos y además practican una lengua extranjera.

2. What is the difference between a foreign language class and a bilingual class?

A foreign language class is aimed at teaching and learning a language, whereas a bilingual class is aimed at teaching and learning a subject using, in addition to the native language, a foreign language as a means of teaching, using a foreign language as a means of teaching. The difference is that in a foreign language class students learn to use a language while in a bilingual class students learn some knowledge and also practice a foreign language.

Por último, en la tabla 3 se expone la descripción completa de las evaluaciones para los siete grupos que realizaron las guías bilingües. Esta evaluación compete a las categorías incluidas en la rúbrica de evaluación y sus correspondientes calificaciones. La última fila incluye la nota media obtenida por cada grupo. En líneas generales, las calificaciones finales abarcan notas entre 4,6 (grupo 1) y 8,8 (grupo 7), con una nota media de 6,9, destacando las categorías question-answer, con un amplio margen de mejora, y language use, como la más destacada en términos de calificación:

**Tabla 3.** Calificaciones numéricas por grupo y categorías

	Topic	Q-A	Organization	Language use	Language clarity	
1	7,0	6,0	7,0	7,5	8,0	7,1
2	5,5	4,0	6,5	7,0	7,0	6,0
3	8,0	6,5	9,0	9,0	9,0	8,3
4	8,0	6,5	7,5	7,0	7,0	7,2
5	6,0	4,0	6,0	7,5	7,5	6,2
6	4,0	3,0	5,0	6,0	5,0	4,6
7	9,0	8,0	9,0	9,0	9,0	8,8
	6,8	5,4	7,1	7,6	7,5	6,9

## CONCLUSIONES

Este proyecto consiste en la creación de una guía bilingüe (español e inglés) sobre cuestiones básicas relacionadas con la educación bilingüe, por un lado, y el enfoque AICLE, por otro, enfocada a padres y madres cuyos hijos e hijas acuden de manera ficticia a un centro escolar bilingüe de Educación Primaria. El trabajo de desarrolló de manera grupal e íntegramente virtual –como resultado del cese de la actividad académica presencial provocada por el confinamiento tras la propagación de la COVID-19 en España–, naciendo como alternativa de otro proyecto de similares características, aunque de carácter presencial.

El resultado final apunta a la realización de siete guías bilingües distintas (una por cada grupo de estudiantes), evaluándose aspectos diferentes relacionados con el tratamiento del contenido (question-answer y topic), por una parte, y con la organización y cuestiones de tipo lingüístico (organization, language clarity y language use), por otra. Sobre esto último, las calificaciones finales obtenidas más bajas se concentran en el tratamiento del contenido, lo que sirve como medida de mejora docente respecto a cómo proceder con la explicación de los fundamentos básicos de la enseñanza bilingüe y el enfoque AICLE, respectivamente. En cambio, las calificaciones obtenidas para la organización y cuestiones lingüísticas mejoran notablemente.

La novedad principal de este trabajo reside en el público meta al que van dirigidas las guías docentes: los padres y las madres de alumnos en Educación Primaria. Por tanto, se trata de gestionar contenido teórico, en su gran mayoría, y adaptarlo a las necesidades informativas de los padres y las madres para una comprensión total de la información que se aporta. De modo que los estudiantes deben saber seleccionar los contenidos a plasmar en las guías, organizarlos a partir de un orden de presentación lógico y, por último, explicarlos por escrito tanto en español como en inglés, utilizando un lenguaje suficientemente formal a la vez que entendible. Los estudiantes se enfrentan a una actividad cuyo objetivo es su aplicación a un contexto real, que es precisamente a donde aspiran a trabajar en un futuro cercano. Igualmente, pueden experimentar las dificultades que implica pretender dar cabida dentro de un mismo proyecto a la mayoría de los agentes educativos que conforman un centro escolar, ya que las guías serían también leídas por otras personas del entorno, aunque distintas a los padres y las madres.

Al hilo de lo expuesto, la Tabla 4 incluye los resultados obtenidos en el presente proyecto para los tres objetivos específicos de un modo resumido, comentando los hitos más destacados, en lo positivo y negativo, para cada uno de ellos:

**Tabla 4. Comentarios a los objetivos específicos**

---

O1. Algunas guías evidencian una falta de desconocimiento de los estudiantes respecto a fundamentos básicos de la asignatura, tal como los conceptos educación bilingüe y AICLE, por ejemplo. Esta ausencia de comprensión imposibilita la creación de una guía como la solicitada para algunos casos, por incluir información imprecisa e, incluso, errónea, sobre todo teniendo presente el público al que va dirigido. Para el resto de los equipos, las guías resultan apropiadas en relación con la aplicación de los conceptos y fundamentos teóricos de la asignatura en la que se enmarca este proyecto.
O2. Los conceptos teóricos de la asignatura se plasman en las guías bilingües de una manera suficientemente correcta, según los criterios de la rúbrica de evaluación. En la mayoría de los casos, las guías docentes se construyen a partir de una organización, primero, y exposición, después, de los fundamentos teóricos analizados en la asignatura, adecuándolos, en su mayoría, a un orden lógico que atendería al interés por leer de los padres y las madres de alumnos en Educación Primaria.
O3. La gestión de las lenguas utilizadas en las guías bilingües, es decir, español e inglés, han sido correctas tanto en términos de uso o aplicación como de claridad para muchos casos. El análisis de las guías deja entrever que la traducción español-inglés ha sido apoyada por herramientas distintas a traductores <i>online</i> , sino por textos específicos en materia de educación bilingüe o AICLE. Por tanto, la mayoría de las guías bilingües podrían considerarse para un posible uso en un contexto real en lo que a cuestiones de tratamiento idiomático compete.

---

Por último, una posible futura línea de investigación de este proyecto consistiría en solicitar feedback directamente a los agentes educativos implicados en un colegio bilingüe real, es decir, docentes AICLE, por un lado, y, sobre todo, los padres y madres de los alumnos, por otro. Esto proveería a los estudiantes universitarios que realizaron las guías bilingües otro punto de vista sobre la viabilidad de sus guías docentes y, sobre todo, los aspectos a mejorar en términos de tratamiento del contenido, su organización y la claridad del texto, tanto en español como, si fuera posible, también en inglés. Una vez obtenido dicho feedback, las guías bilingües se podrían corregir para un posible aprovechamiento de estas y, sobre todo, unos mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes, entre otros aspectos.

## REFERENCIAS

- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: Review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666-679.
- Campillo, J.M., Sánchez, R., y Miralles, P. (2019). Primary teachers' perceptions of CLIL implementation in Spain. *English Language Teaching*, 12(4), 149-156.
- Coyle, D. (2008). CLIL: A pedagogical approach from the European perspective. En N. Van Deusen-Sholl y N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Second and Foreign Language Education* (pp. 97-111), vol. 4. Nueva York, Estados Unidos: Springer Science & Business Media.

Coyle, D. (2010). Foreword. En D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 7-8). Newcastle upon Tyne, Inglaterra: Cambridge Scholars Publishing.

Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

de Graaff, R., Koopman, G.J., Anikina, Y., y Westhoff, G. (2007). An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 603-624.

Huguet, A., Lasagabaster, D., y Vila, I. (2008). Bilingual Education in Spain: Present realities and future challenges. En N. H. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education*. Boston, Estados Unidos: Springer.

Junta de Andalucía (2005). *Acuerdo de 22-3-2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía* (BOJA 5-4-2005).

Junta de Andalucía (2017). *Acuerdo de 24 de enero de 2017, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía Horizonte 2020* (BOJA 06-02-2017).

Lorenzo, F. (2007). An analytical framework of language integration in L2-content based courses: The European dimension. *Language and Education*, 21(VI), 503-516.

Lorenzo, F. (2019). *Educación Bilingüe en Andalucía. Informe de gestión, competencias y organización*. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. AGAEVE. Consejería de Educación. Junta de Andalucía, España.

Madrid, D., García, E., y Ortega-Martín, J.L. (2018). Evaluación de los programas de AICLE en Andalucía. En J. L. Ortega-Martín, S. Hughes y D. Madrid (eds.), *Influencia de la Política Educativa en la Enseñanza Bilingüe* (pp. 41-53). Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, España.

Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Jyväskylä, Finlandia: Universidad de Jyväskylä.

Navés, T., y Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes. En D. Marsh y G. Langé (eds.), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finlandia: Universidad de Jyväskylä.

Paradowski, M. (2017). *M/Other Tongues in Language Acquisition, Instruction, and Use*. Varsovia, Polonia: Universidad de Varsovia.

Pérez, M.L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.

Pérez, M. L. (2020a). Implementing bilingual education in monolingual contexts: Lessons learned and ways forward. *The Language Learning Journal*, 48(1), 1-3.

Pérez, M.L. (2020b). The what's, why's, who's and how's of Andalusian Plurilingual Education. En M. Jiménez Raya y T. Lamb (eds.), *Insights into Language Education Policies*. Frankfurt-am-Main, Alemania: Peter Lang.

Rosling, H. (2018). *Factfulness. Ten Reasons We're Wrong About the World – and Why Things are Better Than You Think*. Londres, Inglaterra: Sceptre.



Trujillo, F. (2017, 21 de noviembre). *AICLE: ¿cómo empezamos, dónde estamos y hacia dónde vamos?* Webinar Pearson.

Van der Crane, P., y Surmont, J. (2017). Innovate education and CLIL. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 8(1), 22-33.



## CAPÍTULO 78

### EL NIVEL DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PROFESORADO DEL SISTEMA EDUCATIVO

ARACELI MARÍA TORO POZO  
*CEIP Natalio Rivas*

#### INTRODUCCIÓN

La actual tendencia de la Educación Inclusiva es innegable, está siendo ampliamente abordada en diferentes programas de formación docente donde se hacen necesarias nuevas formas de trabajo basadas en la participación y colaboración de todo el alumnado (Florian, 2014).

Tras la revisión de la literatura científica, en esta investigación se analiza dicha formación y conocimiento en el profesorado en activo de las distintas etapas del sistema educativo actual: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior, en la cual se incluyen bachillerato, universidad y ciclos formativos.

Se ha relacionado la Educación Inclusiva con las variables sociolaborales y personales tales como sexo, edad, experiencia, procedencia y etapa educativa en la que ejerza el profesorado participante en el estudio.

La educación inclusiva es un concepto cuya naturaleza lleva a la dispersión y confusión, sobre todo con respecto al término de integración, llegando este desorden conceptual incluso al profesorado como muestran los resultados obtenidos en la investigación de (Medina, 2017).

De acuerdo con Booth y Ainscow (2002), la Educación Inclusiva es un enfoque diferente para identificar y resolver las dificultades que surgen en la escuela, pues supone que todo el alumnado pueda estar presente, avanzar y participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2015).

La inclusión es la aceptación completa de la diversidad, como variable positiva y enriquecedora del grupo que crea sus propias relaciones (Serra, 2000). Dicha educación promueve, por tanto, el desarrollo potencial de todo el alumnado, eliminando la discriminación y prestando atención especial a las personas vulnerables o marginadas (UNESCO, 2017). Implica considerar y responder adecuadamente a las necesidades de todo el alumnado garantizando su éxito (Llorent, López y Gavilán, 2012).

Es un hecho clave que cada vez más en la actualidad, nos encontramos que las aulas son escenarios donde se concentra alumnado con una gran diversidad. Por

ejemplo, diferencias por razones sociales (en situaciones de riesgo social, procedencia de diferentes ámbitos sociales); étnicas y culturales (alumnado que proviene de otras culturas y distinta lengua), alumnado con baja motivación o altas capacidades, con necesidades educativas especiales, etc. (Llorent, Zych & Varo-Millán, 2020). Ante esta situación de diversidad en las aulas y para la que a menudo no se cuenta con unos recursos adecuados que se adapten a esta realidad compleja, se observa la escasa formación docente en esta temática, lo que al final hace que su trabajo dependa de la propia actitud que el profesorado posea ante la diversidad y la inclusión (Aguado, Gil & Mata, 2010).

A pesar del gran interés actual sobre la educación inclusiva en todas las etapas educativas, las investigaciones en este ámbito son todavía escasas.

Se han realizado diversas investigaciones relacionadas con la educación inclusiva y la actitud de los profesionales hacia ella, donde se ha podido comprobar que una de las variables más estudiadas ha sido el sexo, donde existen resultados contrarios. Algunos estudios no encuentran diferencias entre hombres y mujeres en la educación inclusiva (Clavijo, López, Cedillo, Mora, y Ortiz, 2016). Sin embargo, otros estudios sí que hallan cierta tendencia de las mujeres a tener actitudes más positivas hacia la educación inclusiva (Avramidis & Norwich, 2004; de Boer, Timmerman, Pijl y Minnaert, 2012).

Otras investigaciones analizan diversos factores relacionados con la inclusión, donde las mujeres obtienen una mayor puntuación en la dimensión de didáctica inclusiva y en la organización del centro para la inclusión (Garzón, Calvo, y Orgaz, 2016). Sin embargo, existen otros estudios donde no se hallan diferencias relevantes entre hombres y mujeres y actitudes inclusivas (Clavijo, López, Cedillo, Mora, y Ortiz, 2016).

Hay otras investigaciones que encuentran ciertas diferencias en cuanto al factor de la edad, donde se comprueba que los grupos más mayores (mayores de 47 años) presentan un nivel más alto que los jóvenes en la organización para la inclusión (Llorent y Álamo, 2019), hallazgo que no corroboran estudios donde los grupos más jóvenes presentan actitudes más favorables de inclusión (Clavijo et al. 2016).

Las investigaciones sobre la formación del profesorado han detectado una deficiencia en materia de atención a la diversidad cultural (González y Batanero, 2015), así como una manifestación del profesorado en activo en la temática (Ruiz, 2015). Parece que la formación del profesorado universitario ayuda a una mejor organización de los centros donde realizan su labor docente, para que sean más inclusivos (Llorent et al., 2020).

Al examinar el factor del contexto de trabajo del profesorado, es frecuente encontrar autores que señalaban diferencias relevantes al proponer actividades inclusivas (Reynaga, Hernández, Rico, & Treviño, 2013). Por lo tanto, es necesario

analizar el campo de trabajo, así como otras características ligadas al contexto educativo que puedan estar relacionadas con la educación inclusiva en los docentes y que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante una metodología inclusiva (Sánchez, Díez, y Martín, 2016).

### **Hipótesis**

En consonancia con los estudios previos analizados y con los objetivos que pretendemos alcanzar, se han planteado las siguientes hipótesis:

Hipótesis H1: Las mujeres presentan puntuaciones más altas en las actitudes hacia la Educación Inclusiva que los hombres.

Hipótesis H2: El profesorado con menos edad presenta una actitud más positiva hacia la Educación Inclusiva que el profesorado que tiene más edad.

Hipótesis H3: El profesorado extranjero tiene un nivel más alto en actitudes hacia la Educación Inclusiva.

Hipótesis H4: El profesorado con más experiencia docente presenta una mayor inclusión.

Hipótesis H5: El profesorado de Educación Primaria posee una actitud más inclusiva que el profesorado de Educación Secundaria.

### **Objetivos**

El presente estudio tiene como objetivo principal identificar el nivel de Educación Inclusiva en el profesorado en activo en las diferentes etapas educativas.

Como objetivos secundarios señalamos los siguientes:

Establecer la importancia de la Educación Inclusiva en el sistema educativo.

Discriminar los factores relevantes para adquirir un adecuado nivel de inclusión en el sistema educativo.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

La muestra total está compuesta por 110 docentes en activo de procedencia española y americana, el profesorado de la muestra pertenece a distintos centros de titularidad privada, concertada y pública. Se trata de un muestreo incidental o por conveniencia. De la muestra, el 32% son hombres (35) y el 68% mujeres (75).

Respecto a la edad de la muestra, se obtuvo una desviación típica de 13.25 y una media de 37, por lo que se dividió en dos rangos de edad, por un lado, el profesorado con edad menor o igual a 37 años y por otro lado el mayor de 37 años.

El rango de los años de experiencia se mueve entre 1 y 42 años, se organizó en torno a tres rangos experiencia, formándose un primer grupo con poca experiencia que comprendía de 1 a 4 años (25 docentes en activo), un segundo grupo con alguna

experiencia el cual comprendía de 5 a 10 años (60 docentes) y un tercer grupo con mucha experiencia comprendiendo de 11 a 42 años (18 docentes).

Por otro lado, la muestra de sujetos se organizó en torno a dos grupos según su procedencia, quedando con la denominación de español el 73% (80) de la muestra ya que era procedente de España frente a la denominación de extranjero un 27% (30), procedentes de América Latina.

La muestra se agrupa en diferentes etapas educativas en las que ejerce el profesorado participante del estudio: el 8% (9) de la muestra imparte docencia en la Etapa Infantil, el 47% (52) imparte docencia en la Etapa Primaria, el 5% (5) imparte docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el 3% (3) imparte docencia en Bachillerato, el 4% (4) imparte docencia en la Universidad frente a un 3% (3) que imparte docencia en otros ámbitos y un 31% (34) que pertenecen a valores perdidos de la muestra, debido a que no respondieron este rango del cuestionario.

Figura 1. Porcentaje de participantes de la muestra por sexo

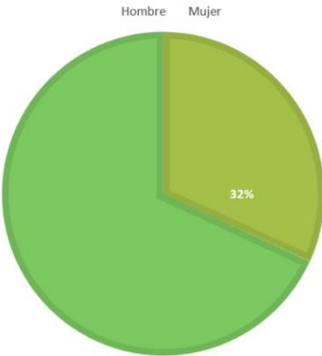
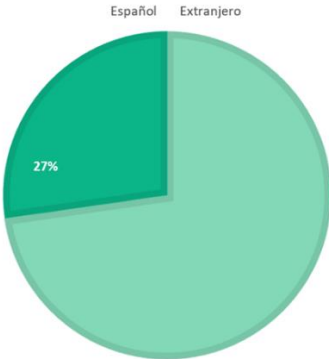
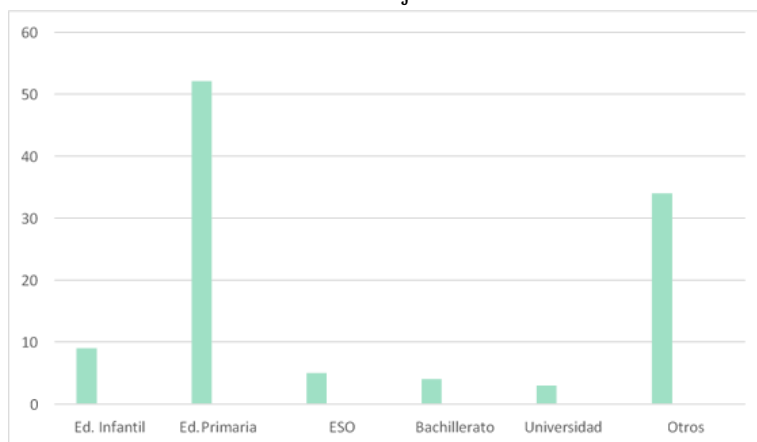


Figura2. Porcentajes de participantes de la muestra según su procedencia



**Figura 3.** Número de participantes de la muestra por etapa educativa en la que trabajan



### **Instrumento de recogida de información**

El instrumento de recogida de datos de esta investigación está compuesto por un cuestionario. El cuestionario se divide en dos partes. La primera parte del cuestionario recoge información del profesorado acerca de los datos sociolaborales como son: sexo, edad, procedencia, años de experiencia y etapa educativa donde imparte clases.

En una segunda parte, se ha utilizado la Escala de Educación Inclusiva validada previamente (Llorent, Zych, y Varo-Millán, 2020).

Esta segunda parte se compone de 29 ítems con escala de Likert de 1 y 5, con un alto índice de fiabilidad de la escala completa ( $\alpha$  .98), y de sus tres factores: actitudes hacia la educación inclusiva con ocho ítems ( $\alpha$  .98), didáctica inclusiva con 12 ítems ( $\alpha$  .96) y organización de centro para la inclusión con nueve ítems ( $\alpha$  .96).

### **Procedimiento de la investigación**

Esta investigación es un estudio empírico, en concreto, es un estudio descriptivo transversal ex post facto. La recogida de datos tuvo lugar durante el mes de abril de 2020. Se solicitó su difusión mediante la técnica de bola de nieve de un texto que incluía el acceso al cuestionario online, a través de redes sociales, correo electrónico y móvil, al profesorado en activo de todas las etapas educativas, en el enlace se explicaba el objetivo de la investigación, las características del cuestionario, así como que los datos obtenidos serían trabajados de forma anónima y confidencial.

### **Análisis de datos**

Se realizaron estadísticos descriptivos donde se calcularon frecuencias, medias, porcentajes y desviaciones típicas de Educación Inclusiva en la muestra utilizando el programa SPSS en su versión 25. Además, se realizó la prueba de Alfa de Cronbach

para conocer la fiabilidad de la escala total de educación inclusiva y de sus factores. También se calculó el coeficiente de correlación de Pearson entre la variable edad y la variable Educación Inclusiva. Después, se procedió al cálculo del resto de relaciones entre variables mediante análisis de inferencia estadística. Se analizaron mediante la prueba de Levene, para analizar la homogeneidad o heterogeneidad de las variables mediante el valor 0.05, si superaba dicho valor la varianza era homogénea, si por el contrario era menor a 0.05 la varianza era considerada heterogénea.

Se utilizaron análisis de inferencia para comparar los grupos que conformaban las variables independientes, se realizaron mediante la prueba t de Student para comparar dos grupos y la prueba de ANOVA en el caso de más de dos grupos. Se considera que hay diferencias significativas en los valores obtenidos cuando el valor de p sea menor que 0.05. En el caso de comparaciones de más de dos grupos para especificar con qué grupo en particular se correspondían las diferencias significativas, se realizaron las pruebas Post Hoc de Bonferroni, siempre y cuando las varianzas de los grupos fuesen homogéneas, como ha sido en todos los casos. Además, se calcularon los tamaños del efecto con el estadístico d de Cohen, así como los intervalos de confianza (IC) del 95% con la calculadora Campbell Collaboration Practical Meta-Analysis Effect Size Calculator.

## RESULTADOS

Se ha valorado el nivel de Educación Inclusiva en el profesorado en activo a través de la media de cada factor y del total de la escala (ver tabla 1).

*Tabla 1.* La Educación Inclusiva del profesorado según las medias y número de ítems en las dimensiones del estudio

Factor	Media (DT)	Puntuación sobre 5
Actitudes hacia la Educación Inclusiva	37.08 (8.08)	4.64
Didáctica Inclusiva	49.13 (11.39)	4.09
Organización del centro para la Inclusión	32.89 (10.67)	3.65
Total Educación Inclusiva	119.10 (27.95)	4.11

Se observa que los factores analizados y la escala total de Educación Inclusiva se encuentran cerca del valor 4, según la escala de Likert de un máximo de 5.

La Educación Inclusiva en el profesorado en activo según su sexo.

Tras el análisis por sexo, como se puede observar en la tabla 2 la dimensión de actitudes hacia la educación inclusiva presenta una puntuación más alta significativamente de las mujeres respecto de los hombres. Sin embargo, no se encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres en la escala total de Educación Inclusiva. Además, el tamaño del efecto de las diferencias entre estos grupos es pequeño.



**Tabla 2.** Educación Inclusiva y sus dimensiones según su sexo

Factor	Hombres	Mujeres	t	p	d (95% IC)
	N=35 M (DT)	N=71 M (DT)			
Actitudes hacia la Educación Inclusiva	37.91 (5.32)	38.81 (2.07)	.96	.04*	-.26 (-.66, .15)
Didáctica Inclusiva	49.79 (7.77)	51.65 (4.93)	1.48	.15	1.91 (1.43, 2.39)
Organización del Centro para la Inclusión	33.89 (9.40)	34.29 (8.30)	.22	.48	-.05 (-.45, .36)
Total Educación Inclusiva	121.94(19.23)	124.69 (12.61)	.866	.18	-.18 (-.59, .22)

La prueba de Levene mostró varianzas homogéneas ( $p > .05$ ) en todas las variables menos en las actitudes hacia la Educación Inclusiva.

La Educación Inclusiva en el profesorado en activo según su edad.

Las personas menores o igual a 37 años muestran una mayor puntuación en la dimensión didáctica inclusiva que los mayores de 37 años, además, se observa que los docentes menores o igual a 37 años poseen una puntuación más alta de las medias en el factor actitudes hacia la educación inclusiva (ver tabla 3).

Se realizó la prueba de coeficiente de correlación de Pearson, donde se obtuvo que el valor de  $r = .02$  y  $p = .82$ . Por lo tanto, se aprecia que existe una relación bilateral significativa, es decir, cuando aumenta la edad aumenta la Educación Inclusiva. También se hizo un análisis en los dos grupos donde se observa que las personas menores o igual a 37 años muestran una mayor puntuación en la dimensión didáctica inclusiva que los mayores de 37 años (ver tabla 3).

**Tabla 3.** Educación Inclusiva y sus dimensiones según su edad

Factor		$\leq 37$	$>37$	t	p
		N = 61 M (DT)	N = 41 M (DT)		
Actitudes hacia la Educación Inclusiva	1	38.82 (1.96)	38.09 (4.87)	-1.03	.07
Didáctica Inclusiva		51.55 (4.28)	50.42 (7.78)	-.87	.02*
Organización del centro para la Inclusión		33.20 (9.13)	35.20 (7.96)	1.16	.28
Total Educación Inclusiva		123.69 (12.79)	123.71 (17.85)	.008	.56

La prueba de Levene mostró varianzas homogéneas ( $p > .05$ ) en todas las variables menos en la Didáctica Inclusiva.

La Educación Inclusiva y sus dimensiones según los años de experiencia docente.

Aunque el grupo con mucha experiencia posee una puntuación más alta de las medias en todas las dimensiones analizadas de la escala, como muestra la tabla 4, no

existen diferencias significativas en ninguna dimensión. Sin embargo, la *d* de Cohen sí que identificó diferencias significativas en el grupo de ninguna experiencia y alguna experiencia en el factor organización del centro para la inclusión, con un tamaño del efecto de las diferencias entre estos grupos mediano ( $d = .45$ , 95% IC: .92, .02). Asimismo, se hallaron diferencias significativas medianas entre el grupo de alguna experiencia y mucha experiencia ( $d = .45$ , 95% IC: 1.07, .16).

*Tabla 4. Educación Inclusiva y sus dimensiones según la experiencia docente*

Factor	Ninguna N = 25	Alguna N = 60	Mucha N = 18	F	p
	M (DT)	M (DT)	M (DT)		
Actitudes hacia la Educación Inclusiva	39.12 (1.28)	38.05 (4.39)	39.17 (1.95)	1.22	.30
Didáctica Inclusiva	51.48 (4.15)	50.57 (6.74)	52.00 (5.90)	.47	.63
Organización del centro para la Inclusión	31.15 (10.52)	35.05 (7.72)	35.50 (8.02)	2.16	.12

La prueba de Levene mostró varianzas homogéneas en todas las variables ( $p > .05$ ).

La Educación Inclusiva en el profesorado en activo según su procedencia.

Según los análisis realizados en la Tabla 5, se puede comprobar que no existe una diferencia significativa en la escala total entre el profesorado español y el profesorado extranjero. Con respecto a las dimensiones analizadas, en las actitudes hacia la educación inclusiva se observa que el profesorado procedente de España puntúa más alto que el profesorado extranjero. Se hallaron diferencias significativas entre grupos en todos los factores analizados presentando un tamaño mediano. Se observó también para la escala total de Educación Inclusiva diferencias relevantes entre los grupos de tamaño mediano ( $d = .59$ , 95% IC: .13, 1.04).

*Tabla 5. Educación Inclusiva y sus dimensiones según la procedencia del profesorado*

Factor	Español N=76	Extranjero N = 26	t	p	d(95% IC)
	M (DT)	M (DT)			
Actitudes hacia la Educación Inclusiva	38.87 (1.75)	37.42 (6.31)	1.16	.00*	.41 (-.03, .86)
Didáctica Inclusiva	51.94 (4.71)	48.38 (8.47)	2.67	.10	.61 (.15, 1.06)
Organización del centro para la Inclusión	35.03 (8.47)	31.54 (8.79)	1.80	.88	.41 (-.04, .86)
Total Educación Inclusiva	125.97 (12.47)	117.35 (19.93)	2.58	.29	.59 (.13, 1.04)

La Prueba de Levene mostró varianza homogénea ( $p > .05$ ) en todas las variables menos en las Actitudes hacia la Educación Inclusiva.

La Educación Inclusiva del profesorado en activo según la etapa educativa en la que ejercen.

En la tabla 6 observamos que para el factor didáctica Inclusiva, el grupo con mayor puntuación de las medias es el perteneciente a la Educación Infantil. Sin embargo, en el resto de factores y en el total de la escala el grupo con mayor puntuación es el grupo de Educación Secundaria Obligatoria. Si atendemos al valor  $p$  de la prueba ANOVA de un factor, observamos que existen diferencias significativas en el factor organización del centro para la inclusión. No obstante, en el resto de factores y para el total de la escala de Educación Inclusiva no existen diferencias relevantes (ver tabla 6).

*Tabla 6. Educación Inclusiva y sus dimensiones según la Etapa Educativa en la que ejerce el profesorado*

Factor	Ed. Infantil N=9 M(DT)	Ed. Primaria N=52 M(DT)	ESO N=5 M(DT)	Bachillerato N=3 M(DT)	Universidad N=4 M(DT)	Otros N=3 M(DT)	F	$p$
Actitudes hacia la Educación Inclusiva	39.11 (2.67)	37.85 (4.64)	39.80 (.45)	39.67 (.58)	39.75 (.50)	38.00 (2.65)	.50	.78
Didáctica Inclusiva	54.00 (4.36)	49.67 (6.94)	53.00 (2.55)	50.67 (1.15)	49.00 (4.00)	49.00 (7.00)	.97	.45
Organización del Centro para la inclusión	35.11 (5.75)	33.88 (8.56)	40.80 (.84)	26.33 (8.15)	23.50 (6.35)	36.00 (6.08)	2.80	.02*
Total Educación Inclusiva	128.22 (9.58)	121.40 (16.95)	133.60 (3.65)	116.67 (9.24)	112.25 (8.02)	123.00 (14.80)	1.29	.28

La Prueba de Levene mostró varianza homogénea ( $p > .05$ ) para todas las variables, excepto para la dimensión de Organización del Centro para la Inclusión.

Como se hallaron diferencias significativas, se procedió a hacer la prueba Post Hoc Bonferroni porque el resultado obtenido en la prueba de Levene fue  $F = 2.80$ ,  $p = .068$ .

Los resultados obtenidos en la prueba de Bonferroni para los grupos mostraron diferencias significativas en el factor organización del centro hacia la inclusión, obteniendo mayor puntuación el profesorado de la etapa de ESO con respecto al profesorado que imparte docencia en la etapa de universidad. Asimismo, la  $d$  de Cohen corroboró estos resultados con un tamaño del efecto mediano en el factor organización del centro para la inclusión ( $d = 4.67$ , 95% IC: 1.95, 7.32).

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

En primer lugar, se analizaron los valores del nivel de desarrollo total de Educación Inclusiva, hallazgo que muestra un nivel alto de inclusión en el profesorado, este dato concuerda con estudios similares (Llorent et al. 2020).

En segundo lugar, se analizaron las características personales de los docentes de la muestra, se compararon los grupos según el sexo indicando que las mujeres presentan una puntuación más alta que los hombres en las Actitudes hacia la Inclusión, resultado que corrobora estudios previos (de Boer et al., 2010). Por tanto, se confirma la hipótesis número uno del estudio. Parece ser que existe una diferenciación entre mujeres y hombres que podría ser eliminada con más formación y sensibilización en torno a la Educación Inclusiva como señalan (Llorent y Álamo, 2016).

Con respecto a la edad, los menores o igual a 37 años presentaron un nivel más alto que los mayores de 37 años en la dimensión didáctica inclusiva, hallazgo que corroboran otros estudios que indican que los grupos más jóvenes desarrollan actitudes más positivas hacia la educación inclusiva (Clavijo, López, Cedillo, Mora, y Ortiz, 2016). Este estudio no encuentra diferencias significativas en las demás dimensiones analizadas, por lo tanto, rechaza la hipótesis número dos que presuponía actitudes más altas en el profesorado con menor edad. En este sentido, los resultados invitan a pensar que la educación inclusiva parece estar más relacionada con la formación que con la edad en sí.

Posteriormente se analizaron los valores de Educación Inclusiva en relación con la procedencia de los docentes, se hallaron diferencias significativas en el grupo de docentes españoles frente al de docentes extranjeros en las actitudes hacia la educación inclusiva, no hallándose diferencias significativas en el resto de los factores ni en la escala total de Educación Inclusiva, dato que rechaza la hipótesis número tres planteada.

La experiencia no parece suponer un cambio significativo en la educación inclusiva del profesorado, lo que rechaza la hipótesis número cuatro. Hecho que contradice la investigación de Vicuña, (2013) en la que señala que el profesorado con más años de experiencia tiene una actitud más favorable hacia la educación inclusiva que el profesorado que presenta menos tiempo de servicio.

Se indagó sobre el nivel de educación inclusiva en cada una de las etapas educativas, donde al analizar la dimensión organización del centro hacia la inclusión, se observa una diferencia relevante en el profesorado que imparte docencia en la ESO con respecto del que ejerce en la universidad, análisis que contradicen estudios donde se evidencia que el profesorado de educación infantil posee una valoración más positiva hacia las ideas y creencias inclusivas de la comunidad escolar (González-Gil

et al, 2014). Este hallazgo, por lo tanto, contradice la última hipótesis de la investigación.

Resultan muy interesantes estas conclusiones y sugieren seguir indagando en ello, parece ser que el contexto donde se trabaje está relacionado con la metodología usada y con ello, con el nivel de educación inclusiva que se posea.

El estudio tiene limitaciones debido a la dificultad del muestreo y de encontrar participantes en el estado de alarma decretado debido al COVID-19 y por consiguiente cierre de centros educativos, facultades y limitación de movilidad. Por ello, el tamaño y la no representatividad de la muestra suponen una limitación y no se pueden inferir conclusiones que sean verdaderamente extrapolables a toda la población. Si bien es cierto que todas las conclusiones suponen un punto de partida para futuras investigaciones acerca del nivel de educación inclusiva en el profesorado y su relación con las variables de formación, personales y laborales. Además, sería interesante estudiar si existen otras variables implicadas no analizadas en este estudio, como el tipo de formación del profesorado o su perfil docente.

Para futuros estudios se deberían confirmar estos resultados midiendo también, por ejemplo, la percepción del alumnado sobre la inclusión en las diferentes etapas educativas.

Como conclusión global de los resultados de este estudio se puede observar que hay una necesidad de formación específica sobre educación inclusiva en el profesorado que ejerce docencia en las diferentes etapas del sistema educativo. Esta formación puede atenderse desde la formación inicial del profesorado por parte de la universidad, tal y como se ha estudiado previamente (Llorent et al. 2020). También través de la formación permanente del profesorado en activo mediante cursos específicos, talleres, seminarios o cualquier otro medio formativo tal y como indica la legislación educativa.

## REFERENCIAS

Aguado, T., Gil, I., y Mata, P. (2010). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Contrastes: Revista Cultural*, 58, 11-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3207129>

Avramidis, E., y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos mundos: Revista de traducción sobre discapacidad visual*, 25, 25-44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2134859>

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la Educación Inclusiva en Cuenca. *MASKANA*, 7(1), 3-22. doi: 10.18537/mskn.07.01.02

De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 573-589. doi: 10.1007/s10212-011-0096-z

Florian, L. (2014b). *The Sage handbook of special education*. Londres: Sage Publications.

Garzón, P., et al. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. doi: 10.5569/2340-5104.04.02.02

González, J.A., y Batanero, J.M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 177-200. doi: 10.6018/reifop.18.1.214391

Llorent, V.J., López, M., y Gavilán, M. (2012). *Culturas, políticas y prácticas de inclusión en las universidades: enfoque desde la formación inicial del profesorado*. Universidad de Córdoba. Cátedra intercultural. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10396/14859>

Llorent, V.J., y Álamo, M. (2019). La formación inicial del profesorado en las actitudes hacia la diversidad cultural. Validación de una escala. *Papeles de población*, 25(99), 187-208. doi: 10.22185/24487147.2019.99.08

Llorent, J., Zych, I., & Varo-Millán, J.C. (2020). University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish. *Culture and Education*, 32(1), 147-181. doi: 10.1080/11356405.2019.1705593

Medina, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas* (Tesis doctoral). Universidad de Jaén, España.

Reynaga, C.G., Hernández, I., Rico, J.N., & Treviño, D. (2013). Educación científica de niños con o sin discapacidad visual por medio de representaciones táctiles-auditivas y actividades multisensoriales. *Enseñanza de las Ciencias (Número extra)*, 2997-3001.

Ruiz, L. (2015). *Formación del profesorado de educación infantil para entender la diversidad* (Tesis de pregrado). Universidad de Jaén, Jaén, España.

Sánchez, S., Díez, E., & Martín, R.A. (2016). El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxito en la Universidad. *Contextos Educativos*, 19, 121-131.

Serra, F. (2000). Proceso de inclusión de un niño con autismo en una actividad de vacaciones normalizada. *Siglo Cero*, julio- agosto, 31(4), 27-36.

UNESCO (2015). *Rethinking education: Towards a global common good? Versión en castellano: Repensar la educación: ¿Hacia un bien común universal?* París: Author. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

UNESCO. (2017). *Educación inclusiva: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/inclusive-education/>

Vicuña, K.D. (2013). *Percepciones y actitudes de profesores de primero a séptimo año de Educación General Básica del Distrito Educativo 4 hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores de uno de prácticas educativas inclusivas en el aula* (Tesis de maestría). Universidad Casa Grande, Ecuador.

## CAPÍTULO 79

### HÁBITOS DE LECTURA INFANTIL DURANTE EL CONFINAMIENTO DOMICILIARIO (MARZO 2020)

ELENA FERNÁNDEZ MARTÍN  
*Universidad Ces Don Bosco, Madrid*

#### INTRODUCCIÓN

En marzo de 2020, toda España asistía a una situación de emergencia sanitaria sin precedentes. La incidencia masiva de contagio del virus SARS-COV2 (CORONAVIRUS) obligaba al Gobierno central de nuestro país a decretar el estado de alarma e imponer el confinamiento domiciliario.

Esta medida supuso, centrándonos en el plano educativo, la interrupción del curso escolar tal y como lo conocíamos hasta entonces; es decir, de forma presencial. La adopción forzada de un modelo de educación a distancia que llegó de forma tan repentina supuso, sin lugar a duda, un gran esfuerzo por parte del profesorado, de los centros escolares y también por parte de las familias para poder afrontar dicha situación.

Sin embargo, y a pesar de las buenas intenciones de todos los agentes implicados, el balance generalizado de aquella situación de confinamiento domiciliario no es positivo. Pronto quedó en evidencia un sistema educativo incapaz de dar respuesta a las necesidades de todas las familias, especialmente a las de aquellas familias que se encontraban en situaciones más desfavorecidas y/o vulnerables.

El rendimiento académico de los alumnos y el desarrollo de las distintas áreas de aprendizaje se vieron claramente perjudicados debido, principalmente, a la situación de no presencialidad. Asumiendo que todas las áreas son importantes y necesarias para una educación integral, no podemos olvidar que el aprendizaje de la lectoescritura y la posterior consolidación del hábito lector suponen una garantía de éxito a la hora de afrontar cursos académicos superiores. Así, sabemos que los niños que leen bien, serán niños que afronten el estudio de manera más competente. De hecho, “la competencia lectora es una parte fundamental de la competencia en comunicación lingüística. Se ha determinado que su desarrollo en las primeras etapas educativas favorece el éxito académico de los estudiantes” (Díaz, 2019).

Y es en este punto donde este trabajo pretende hacer hincapié. Unos meses después y con algo más de perspectiva, este estudio pretende profundizar en cómo los hábitos de lectura infantil se vieron modificados debido a la situación de confinamiento domiciliario.

## **Estado de la cuestión**

La lectoescritura como proceso escolar

Es el proceso del aprendizaje de la lectoescritura uno de los grandes hitos del periodo escolar. La lectura entendida como un proceso global de interpretación debe contemplar no solo la decodificación y la comprensión, sino también el procesamiento de los textos.

En este sentido, se debe tener en cuenta que este proceso de aprendizaje comienza con la adquisición de la inconsciencia ejecutoria pero, después de conquistar dicho logro, es de esperar que el alumno consolide el hábito lector mediante la lectura comprensiva para después desarrollar la suficiente destreza lectora que le permita procesar el texto escrito y culminar perfeccionando dicha habilidad.

Es por tanto un aprendizaje costoso y largo que abarca desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta, como mínimo, los primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

## **Hábitos de lectura y familia**

Asumiendo por tanto la importancia y la dificultad que entraña la adquisición del aprendizaje de la lectoescritura son varios los autores que señalan que no solo es función de la escuela ocuparse de dicha empresa. Son también las familias un agente decisivo a la hora de afrontar con éxito dicha tarea.

“Los padres, con su actitud y motivación, pueden lograr que los hijos aprendan a amar la lectura y a incluirla dentro de sus actividades preferidas de ocio. Por ello debemos incidir en destacar y fomentar el papel decisivo de las familias en el incremento de los índices de lectura en niños y jóvenes” (Ahmed, 2011).

De hecho, algunos expertos plantean la necesidad de concienciar a padres y madres de la importancia que tiene el ejemplo que ofrecen a sus hijos a través de las actitudes y conductas que manifiestan. Más allá de los consejos habituales para que los hijos lean en casa o para la adquisición de libros de lectura destinados a los hijos, se señala que es importante animar a las familias para que la lectura esté presente entre las actividades que ocupan el tiempo de ocio familiar. De acuerdo con ello, las orientaciones y pautas que desde las escuelas se ofrecen a las familias cuando se reclama su contribución al proceso de aprendizaje de los alumnos, habrían de insistir en la necesidad de dar protagonismo a la lectura en el hogar, lo que supone el ejercicio de la lectura por parte de los padres, la previsión de momentos para que los miembros de la unidad familiar lean juntos o la presencia de las lecturas realizadas como tema de conversación con los hijos (Gil, 2009).

En esta misma línea, también se apunta a la necesidad de desarrollar actividades de animación a la lectura, no sólo dentro del ámbito escolar, sino especialmente en el



seno de la familia. Se entiende que es en ella, donde los niños deben encontrar actitudes favorables hacia los libros, y los modelos y patrones de actuación que conforman su personalidad y su modo de vida. Por esto, el valor que los progenitores le dan a la lectura, sus hábitos lectores y la calidad del material de lectura que manejan está relacionado con las actitudes de los niños y hacia la lectura (Moreno, 2001).

### **Rendimiento académico en lectoescritura**

Los cambios socioculturales que se manifiestan actualmente en las familias, afectan su estructura por el efecto que repercute en las relaciones de sus integrantes, estilo de vida y tradiciones, siendo el tema de la familia uno de los más abordados dentro de las investigaciones psicológicas y pedagógicas nacionales e internacionales. Uno de los objetivos de las investigaciones de este tópico es conocer el efecto de la familia en las relaciones de autoridad entre padres e hijos, el desarrollo psicológico de los hijos y, particularmente, los aspectos de las interrelaciones familiares que determinan el rendimiento académico de los hijos. De hecho, existe ya evidencia sólida de la forma en que los padres influyen en el rendimiento académico de las hijas e hijos desde la infancia hasta la adultez (Casarín y Infante, 2006).

Atendiendo entonces a la necesidad de vincular a las familias con el proceso de aprendizaje y consolidación de la lectoescritura, “la activación de los factores socioculturales en las familias podría contribuir a la mejora del rendimiento, es decir al logro de niveles de competencias básicas más altos en el alumnado” (Gil, 2009).

Tanto es así que los datos muestran que existe relación entre el apoyo que los estudiantes perciben y su ejecución académica, así como la importancia de llevar a cabo acciones afirmativas para que los estudiantes mejoren su desempeño escolar, evitando la reprobación y deserción académica, así como para lograr una equidad educativa para hombres y mujeres en nuestro sistema escolar. (Torres Velázquez, 2011). De hecho, algunos estudios señalan que “el modelo de familia será determinante en la calidad del rendimiento académico del alumno y le conducirá a alcanzar el objetivo en cada grado que cursa” (López, Barreto, y del Salto, 2015).

Esta es la razón por la que dentro de las estrategias para aumentar la calidad educativa, deben considerarse las intervenciones que procuren la mejora de la dinámica familiar; en particular, las de comunicación de los padres con los hijos y la implicación de los primeros en el desarrollo del placer por la lectura (Escobedo y Cuervo, 2011).

### **Efectos del confinamiento**

Como ya sabemos, y tal y como apuntan algunos expertos, la cuarentena es una medida preventiva necesaria durante epidemias relacionadas con algunas enfermedades importantes, pero ya hay autores que desde el ámbito de la psicología

apuntan que dicha medida puede tener un impacto psicológico negativo amplio y sustancial en la población expuesta. Esto sugiere la necesidad de integrar medidas efectivas que mitiguen este impacto como parte del proceso de planificación de la misma (Pérez, 2020).

Además, los estudios apuntan que los más jóvenes son más vulnerables que las personas mayores para una parte importante de los miedos, especialmente los relacionados con el aislamiento social y el contagio/enfermedad/muerte (Sandín, Valiente, García-Escalera, y Chorot, 2020).

Así, desde que comenzó el confinamiento, los escolares han sido probablemente el sector de la sociedad que más tiempo han pasado en casa encerrados, ya que no fueron a hacer la compra, acudieron a un trabajo o sacaron al perro tal y como marcan las directrices de los decretos de confinamiento del Estado de Alarma. Psicólogos, pedagogos y maestros anunciaron que el confinamiento no tendría consecuencias psicológicas en los niños siempre y cuando siguieran rutinas o hicieran una hora de deporte pero lo cierto es que apenas hay estudios sobre las consecuencias de un confinamiento que llegó a durar meses y que amenaza con volver a repetirse si la situación no mejora (Zarzuelo, 2020).

Por tanto, señalar que, siendo conscientes de la gravedad de la situación sanitaria actual y entendiendo el papel imprescindible de las familias y lo necesario de la presencialidad en la escuela para que el rendimiento académico de los niños no se vea afectado, es en este marco situacional actual desde donde surge la presente investigación.

### **Objetivos e Hipótesis**

A continuación vamos a definir cuáles son los objetivos y las hipótesis de nuestro estudio. Así, y teniendo en cuenta todo lo anteriormente referenciado, los objetivos de la presente investigación son tres.

1. Describir el hábito lector de los niños en función de las distintas variables sociológicas.
2. Establecer diferentes factores sociodemográficos de las familias que pueden influir en el proceso de lectoescritura de los alumnos
3. Definir perfil de alumnado que puede desarrollar un mejor hábito lector y/o verse menos afectado por situaciones de no presencialidad en la escuela (confinamiento domiciliario).

Y derivado de estos objetivos, hemos planteado las siguientes hipótesis:

### **Hipótesis principal**

El periodo de confinamiento domiciliario, originado por la Pandemia Sanitaria mundial, ha modificado los hábitos de lectura de los escolares.

De la cual se desprenden las siguientes hipótesis:

El hábito lector de los niños viene definido por distintas variables independientes de ellos mismos (sexo, edad...).

El nivel socioeducativo y/o socioeconómico de las familias determina el ritmo de aprendizaje de la lectoescritura de sus hijos.

El hábito lector de los pequeños se ha visto afectado por el periodo de confinamiento domiciliario.

## **MÉTODO**

La metodología de esta investigación se enmarca en el paradigma cuantitativo de investigación. En este sentido, el instrumento utilizado para la recogida de datos no es otro que la encuesta.

Una encuesta que surgía a partir de la realización de un cuestionario de 28 ítems que recogían distintos aspectos de los hábitos de lectura de los niños durante el periodo de confinamiento, vivido en marzo de 2020 por la población española.

Dicha encuesta fue contestada por una muestra real de 218 progenitores ( $n=218$ ). Es decir, que fueron 218 padres o madres los que, finalmente, participaron en la investigación.

La elección de dichos sujetos se hizo a través de un muestreo discrecional en el que el criterio de conocimiento no era otro que ser papá o mamá de, al menos, un hijo en edad escolar y que estuviese inmerso en el aprendizaje de la lectoescritura; teniendo en cuenta que dicho aprendizaje es un proceso largo que abarca las etapas escolares de Educación Infantil, Educación Primaria e incluso Educación Secundaria.

A partir de la recogida de estos datos se ha realizado un análisis descriptivo y correlacional de las distintas variables que, a través del programa estadístico SPSS, nos permitió dar respuesta a los distintos objetivos e hipótesis planteados.

## **RESULTADOS**

A continuación, procedemos a la presentación de los resultados obtenidos a partir del análisis descriptivo y correlacional realizado explicando brevemente los diferentes procesos estadísticos realizados. Para poder exponerlos de forma coherente y ordenada, los resultados se mostrarán en relación a las tres hipótesis de la investigación previamente definidas.

Hipótesis 1: El hábito lector de los niños viene definido por distintas variables independientes de ellos mismos (sexo, edad...)

### **Sexo**

La diferencia de Medias entre sexo y gusto por la lectura (T de student) es significativa lo que nos permite rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias; de

hecho, la media de los niños es 2,75 frente a la media de las niñas que es 3,12. De acuerdo con esto podemos afirmar que las niñas muestran mayor gusto por la lectura que los niños (Figura 1 y 2).

Figura 1. Sexo y Gusto por la lectura

Estadísticas de grupo									
		sexovalid	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio			
Gusto por la Lectura		1,00	104	2,75	,932				
		2,00	113	3,12	,799				

Prueba de muestras independientes									
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias					
		F	Sig.	t	gl.	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de desv. estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia
Gusto por la Lectura	Se asumen varianzas iguales	8,392	,004	-3,104	215	,002	-,365	,118	-,597
	No se asumen varianzas iguales			-3,085	203,727	,002	-,365	,118	-,598

Edad

El coeficiente de correlación de Pearson entre Edad y Gusto por la lectura no es significativo ( $r_{xy}= 0,361$ ) por lo que podemos afirmar que no hay correlación entre dichas variables; de tal forma que podemos decir que la edad no influye en el gusto por la lectura

Figura 2. Edad y Gusto por la lectura

Correlaciones			
		Edad de su hijo	Gusto por la Lectura
Edad de su hijo	Correlación de Pearson	1	-,361**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	218	217
Gusto por la Lectura	Correlación de Pearson	-,361**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	217	217

\*\*.

Hipótesis 2: El nivel socioeducativo y/o socioeconómico de las familias determina el ritmo de aprendizaje de la lectoescritura de sus hijos.

Nivel socioeducativo

El coeficiente de correlación de Pearson entre El nivel de estudios de la madre y El rendimiento en lectoescritura es significativo ( $r_{xy}= 0,687$ ) por lo que podemos afirmar que sí hay correlación entre dichas variables. De hecho, este dato nos permite afirmar que hay una relación directa entre el nivel de estudios de la madre y las notas

que sus hijos sacan en el área de lectoescritura. Así, cuánto más formada esté la mamá, mejores resultados sacarán sus hijos en esta área de aprendizaje. En este sentido, podemos decir que el 47,1% de la variabilidad de la variable “Rendimiento en lectoescritura” viene explicado por el “Nivel de estudios de la madre” (Figura 3 y 4).

*Figura 3.* Nivel de estudios de la madre y Rendimiento académico en lectoescritura

Correlaciones			
		Rendimiento académico en lectoescritura	Nivel de estudios de la madre
Rendimiento académico en lectoescritura	Correlación de Pearson	1	,687**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	217	217
Nivel de estudios de la madre	Correlación de Pearson	,687**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	217	222

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

### Nivel socioeconómico

Sin embargo, y tal y como muestra la siguiente Correlación Bivariada, vemos que no hay relación significativa entre el Nivel de Ingresos familiares y el Rendimiento en lectoescritura ( $r_{xy}= 0,34$ ) de tal forma que se puede afirmar que el nivel socioeconómico de las familias no determina las notas que sus hijos obtienen en el área de lectoescritura.

*Tabla 4.* Nivel de Ingresos familiares y Rendimiento académico en lectoescritura

Correlaciones			
		Rendimiento académico en lectoescritura	Ingresos familiares
Rendimiento académico en lectoescritura	Correlación de Pearson	1	,034
	Sig. (bilateral)		,626
	N	217	206
Ingresos familiares	Correlación de Pearson	,034	1
	Sig. (bilateral)	,626	
	N	206	206

Hipótesis 3: el hábito lector de los pequeños se ha visto afectado por el periodo de confinamiento domiciliario.

Finalmente, hemos diseñado un modelo de regresión lineal que nos permita definir qué variables influyen de forma significativa en la variable dependiente rendimiento académico en lectoescritura.

Así, el modelo diseñado nos permite explicar el 50,6 % de las diferencias de las calificaciones obtenidas en lectoescritura (Rcuadrado= 0,506) a partir de tres variables independientes:

- Frecuencia de lectura.
- Nivel de estudios de la madre.
- Sexo del alumno.

Figura 5. Modelo de Regresión lineal del Rendimiento académico en lectoescritura

Variables entradas/eliminadas <sup>a</sup>				
Modelo	Variables entradas	Variables eliminadas	Método	
1	Sexo, Nivel de estudios de la madre, Frecuencia de lectura espontánea <sup>b</sup>	.	Introducir	

a. Variable dependiente: Rendimiento académico en lectoescritura

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,711 <sup>a</sup>	,506	,499	,626

a. Predictores: (Constante), Sexo, Nivel de estudios de la madre, Frecuencia de lectura espontánea

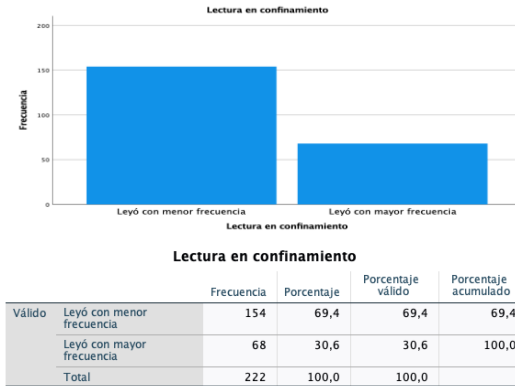
Además, para poder contextualizar estos resultados, a continuación se presentan algunos datos descriptivos que nos ayudarán a entender mejor las evidencias obtenidas.

Así, en el siguiente gráfico vemos cómo casi el 70% de las familias (el 69,4%) afirman que sus hijos han leído menos de forma espontánea durante los meses de confinamiento (Figura 5 y 6).

Por otro lado, cuando se les preguntó a las familias si durante el confinamiento domiciliario recibieron desde el colegio actividades para fomentar la lectoescritura, respondieron afirmativamente el 57,7% de las familias.

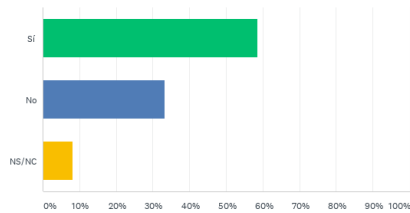
Y cuando a aquellos que contestaron afirmativamente se les pide que califiquen dichas propuestas didácticas, las respuestas son variadas pero cabe señalar que un 40% de los padres consideraron que fueron insuficientes, en cuanto a cantidad se refieren y que solo a un 20% de las familias les pareció que las actividades fuesen interesantes.

**Figura 6. Descriptivo Frecuencia de lectura durante el confinamiento**



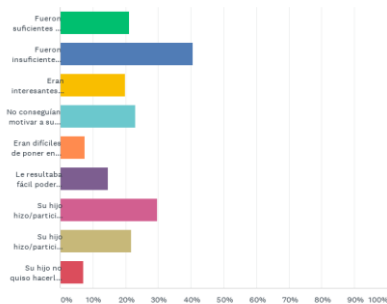
**Figura 7. Existencia de actividades para fomentar el hábito lector desde el centro educativo**

P13 ¿Se hicieron desde el centro educativo de su hijo actividades para fomentar el hábito lector?



**Figura 8. Opinión de las familias sobre las actividades recibidas desde el centro educativo**

P14 Esas actividades para fomentar el hábito lector en los niños que se hicieron desde su centro educativo... (Puede marcar cuantas opciones quiera)



## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Finalmente, y derivadas de las evidencias obtenidas, vamos a presentar las conclusiones finales de la investigación poniéndolas en relación con los objetivos ya definidos previamente.

Objetivo 1: Describir el hábito lector de los niños en función de las distintas variables sociológicas.

El sexo influye en el desarrollo del hábito lector; siendo las niñas las que más gusto por la lectura muestran. También podemos señalar que son ellas las que leen con más frecuencia de forma espontánea.

Sin embargo, la edad no influye en el hábito lector. No es una variable significativa a la hora de medir el gusto por la lectura.

Objetivo 2: Definir perfil de alumnado que puede desarrollar un mejor hábito lector y/o verse menos afectado por situaciones de no presencialidad en la escuela (confinamiento domiciliario)

El nivel de estudios de la madre influye de forma directamente proporcional en el rendimiento de lectoescritura de su hijo; de tal forma que cuánto más formada está la madre, mejores calificaciones saca su hijo en esta área de aprendizaje.

Por otro lado, el nivel socioeconómico de las familias no es determinante en las calificaciones que obtienen los niños en esta área. Así, vemos que no hay relación entre el nivel de ingresos netos que entra en casa y las notas que los alumnos obtienen.

Objetivo 3: Establecer diferentes factores sociodemográficos de las familias que pueden influir en el proceso de lectoescritura de los alumnos.

El 50,6% de las diferencias obtenidas en el rendimiento académico de los alumnos viene definido por las siguientes tres variables independientes:

Frecuencia de lectura.

Nivel de estudios de la madre.

Sexo del alumno.

Este modelo de regresión lineal nos permitirá diseñar un perfil de familias/alumnos más vulnerables en el rendimiento académico de lectoescritura frente a un posible nuevo confinamiento.

Teniendo en cuenta que, casi un 70% de las familias (69,4%) declararon que sus hijos leyeron menos durante el confinamiento y dicha variable supone en el modelo de regresión lineal una  $r^2 = 0,472$  con respecto al rendimiento en el área de lectoescritura, podemos inferir que el hecho de estar en casa confinados va en detrimento del desarrollo de las competencias lectoras evaluadas en la variable rendimiento en lectoescritura.

Del mismo modo, aquellas familias cuya figura materna tenga un nivel de estudios superior, verán cómo el rendimiento en lectoescritura se ve menos afectado que en aquellas familias en las que el nivel de estudios de la madre es inferior.



Además, el hecho de tener un hijo o una hija también marcará la diferencia ya que son ellas, las niñas, las que presentan una mayor afición a la lectura y, por tanto, leen con más frecuencia en casa, al margen de estar confinados o más.

Por todo esto, y teniendo en cuenta los resultados y las conclusiones de este trabajo, podemos apuntar lo negativo que podría ser un nuevo confinamiento domiciliario en relación a la adquisición del hábito lector de los más pequeños; especialmente para aquellas familias en las que la madre tiene un nivel de estudios más bajo y/o tienen un hijo varón. En esta línea entendemos que si esta situación de emergencia sanitaria se volviera a repetir sería necesario reforzar de forma contundente los hábitos de lectoescritura, teniendo en cuenta la vulnerabilidad de dichas familias.

Así, vemos necesario que la escuela apostase por el diseño de actividades que fuesen más interesantes y motivadoras para los alumnos y que, de esta forma, los hábitos de lectoescritura de los alumnos se viesen lo menos perjudicados posibles. En este sentido, consideramos necesario que tanto desde los centros educativos como desde las familias se fomente el aprendizaje de la lectura desde una perspectiva holística, asumiendo que la consolidación del hábito lector reduce de forma significativa el fracaso escolar.

## REFERENCIAS

- Ahmed, M.D. (2011). Importancia de la lectura en infantil y primaria. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 38, 1-9.
- Casarín, A.V., e Infante, T. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de educación y desarrollo*, 5, 55-59.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y educación literaria*. Barcelona:Octaedro.
- Díaz, M.D.M.M., y Soto, A.T. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del Plan Lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114.
- Escobedo, P.S., y Cuervo, Á.V. (2011). Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y educación*, 13(2), 177-196.
- Gil Flores, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-302.
- López, P., Barreto, A., y del Salto, M.W.A. (2015). Bajo rendimiento académico en estudiantes y disfuncionalidad familiar. *Medisan*, 19(9), 1163-1166.
- Moreno, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos educativos*, 4, 177-179.
- Pérez, A. (2020). Impacto psicológico del confinamiento en la población infantil y como mitigar sus efectos: revisión rápida de la evidencia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12010/13278>.

Sandín, B., Valiente, R.M., García-Escalera, J., y Chorot, P. (2020). Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(1).

Torres, L.E. (2011). Rendimiento académico, familia y equidad de género. *Ciencia y sociedad*, 3.

Zarzuelo, M.Á. (2020). El confinamiento de niñas y niños en España en 2020 por la crisis del COVID-19: Propuestas desde la Educación Social Escolar para la vuelta al centro escolar. *RES: Revista de Educación Social*, 30, 457-461.

## CAPÍTULO 80

### ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESCOLARES CON ALTA CAPACIDAD MATEMÁTICA

RAMÓN GARCÍA PERALES\*, ANTONIO CEBRIÁN MARTÍNEZ\*,  
MARÍA INÉS MARTÍN GARCÍA\*\*, Y EMILIO LÓPEZ PARRA\*

*\*Facultad de Educación de Albacete; \*\*Universidad de Castilla-La Mancha*

#### INTRODUCCIÓN

Todo proceso educativo está estructurado con vistas a ofrecer al alumnado aquellos aprendizajes que se consideran esenciales para desenvolverse en sociedad. En este proceso, la formación docente es fundamental (Escudero, González, y Rodríguez, 2018), más si cabe ante la heterogeneidad existente en las aulas. Todo alumnado presenta unas características singulares que les hace diferenciarse de los otros, el conocimiento de las mismas es una cuestión básica en la función docente.

Entre estas características, nos encontramos con el estilo que cada escolar utiliza para aprender, incluyendo su interés y motivación hacia las tareas propuestas. Las actitudes manifestadas por los escolares en su aprendizaje son claves en el progreso educativo. En el caso concreto del área de Matemáticas, existen investigaciones que inciden en la existencia de alumnos cuyo interés y motivación por esta área es bajo, aspecto que influye de forma determinante en su aprendizaje (Cerdeira et al., 2016; Cleary y Chen, 2009; Mato, 2010), aspectos que el profesorado deberá de conocer para el desarrollo de sus prácticas de enseñanza (García, 2017; Gasco, 2016; Gutiérrez-Gutiérrez, Gómez, y Rico, 2016; Muñoz y Mato, 2008; Nortes, y Nortes, 2016; Tourón, Lizasoain, Castro, y Navarro, 2012).

En esta investigación, pretendemos analizar el estilo de aprendizaje utilizado por alumnos con alta capacidad matemática detectada. En las escuelas aparecen alumnos con unas potencialidades elevadas para el aprendizaje matemático. En PISA (por sus siglas en inglés, Programme for International Student Assessment), en su edición de 2018, última desarrollada y con datos publicados, se define al alumnado de nivel de rendimiento 6 o nivel superior, un 1% de la muestra participante española en esta edición de PISA (2% de promedio en la OCDE y la UE), como aquel que es capaz de (2018, p. 64):

Saben formar conceptos, generalizar y utilizar información basada en sus investigaciones y modelizar situaciones de problemas complejos, y pueden utilizar su conocimiento en contextos relativamente atípicos. Pueden relacionar simultáneamente diferentes fuentes de información y representaciones e intercambiarlas entre ellas de manera flexible. Los estudiantes de este nivel poseen

un pensamiento y razonamiento matemático avanzado. Estos alumnos pueden aplicar esta comprensión, así como su dominio de las operaciones y relaciones matemáticas simbólicas y formales para desarrollar nuevos enfoques y estrategias para abordar situaciones nuevas. Los alumnos en este nivel pueden reflexionar sobre sus acciones y formular y comunicar con precisión sus acciones y reflexiones relativas a sus descubrimientos, interpretaciones, argumentos y adecuación a situaciones originales.

Siguiendo con la conceptualización de estos alumnos con mayores potencialidades para el área de Matemáticas, García-Perales (2014) seleccionó a los escolares participantes en esta investigación tras la administración de la Batería de Evaluación de la Competencia Matemática (BECOMA) en el curso 2011/2012. Los resultados, tras su administración a 712 alumnos de 5º de Educación Primaria, fueron categorizados en siete niveles de desempeño, siendo el 7 el más elevado o superior. De esta forma, las características de estos alumnos para este nivel de rendimiento fueron las siguientes (García-Perales, p. 363):

Posible alumno con alta capacidad y/o talento matemático. Elevada demostración de dominio de todos los contenidos. Utiliza la información de forma sistemática y fluida, aplicándola con eficacia. Planifica, ejecuta y resuelve de manera creativa tareas con distintos niveles de complejidad. Asume riesgos y toma decisiones ante diferentes actividades. Puede llegar a resolver el 100% de las tareas asignadas. Resuelve problemas con un elevado nivel de dificultad. Reconoce y contextualiza los problemas planteados, identifica sus componentes y sus interrelaciones, establece estrategias para su resolución y sabe justificar lo realizado. Aplica los conocimientos aprendidos a una situación planteada y en cualquier contexto y reflexiona sobre sus relaciones internas. Gran dominio y manejo de las operaciones básicas y de las estrategias de cálculo mental. Reconoce, describe e interpreta los conceptos y propiedades esenciales de la competencia matemática con soltura. Aprovechamiento máximo de las tareas y contenidos previstos en el currículo. Capaz de resolver cualquier ítem de la batería, desde el más fácil al más difícil. Sería conveniente la realización de evaluación psicopedagógica. Aconsejable medidas de ampliación y enriquecimiento curricular.

De esta manera, el objetivo de la presente investigación es conocer cómo es el estilo de aprendizaje de estos escolares con altas capacidades intelectuales para la matemática cinco años después de su diagnóstico, curso 2017/2018, con vistas a ofrecer información útil al profesorado para ajustar sus procesos de enseñanza y aprendizaje, en este caso para el área de Matemáticas.

## **MÉTODO**

En el desarrollo de esta investigación se utilizó una metodología cuantitativa descriptiva con la finalidad de analizar las relaciones existentes entre un conjunto de datos.

Los participantes en esta investigación fueron 22 alumnos de la provincia de Albacete que en el curso 2011/2012 fueron diagnosticados con alta capacidad matemática, nivel 7 o superior, un 3,1% del total de la muestra participante. Estos alumnos fueron seleccionados de 712 alumnos o 17.94% de la población de 5º de Educación Primaria en esta provincia.

El diagnóstico se desarrolló tras la administración de la Batería de Evaluación de la Competencia Matemática (BECOMA) y la consideración de otros indicadores de actitud (por ejemplo, interés y motivación hacia las Matemáticas desde el punto de vista del docente y del propio alumno, variables fundamentales en esta investigación por su incidencia en la actitud del alumno hacia el aprendizaje) y aptitud matemática (por ejemplo, resultados en dos subpruebas del BADyG-E3 que miden capacidad matemática).

En el curso académico 2017/2018, se realizó un seguimiento de su trayectoria personal y académica tomando en consideración distintas variables. La primera de ellas fue la valoración del estilo de aprendizaje de los escolares mediante una escala tipo Likert con una puntuación que osciló entre 1 y 5, equivalentes a Nada: 1; Poco: 2; Regular: 3; Bastante: 4 y Mucho: 5. Para la recogida de esta información, se utilizó un cuestionario de elaboración propia de 35 ítems para el análisis de las estrategias de aprendizaje de los alumnos a partir de las siguientes dimensiones: actitud hacia el aprendizaje (5 ítems), grado de comprensión de las instrucciones (5 ítems), hábitos de trabajo y ritmo de ejecución (11 ítems), utilización de los materiales (4 ítems) e interacciones alumno-alumno (5 ítems) y alumno-profesor (5 ítems).

Otras variables utilizadas en la investigación también guardan una relación estrecha con la forma de aprender por parte de los alumnos, fueron el interés del escolar hacia el aprendizaje en el área de Matemáticas según el docente y según el propio alumno, ambas variables categorizadas de la siguiente manera: Nada: 1, Poco: 2, Regular: 3, Bastante: 4, y Mucho: 5. La primera se recogió mediante una hoja de registro tutorial que el docente cumplimentó e incluía información, además de esta variable, de otras como el sexo (hombre o mujer), rendimiento académico para el área de Matemáticas (insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente), elevada aptitud para las Matemáticas (sí o no) y alta capacidad detectada (sí o no). La segunda variable fue recogida por medio de la propia BECOMA incluyendo una pregunta en el instrumento. Por último, en los dos momentos de la investigación fue utilizada la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADYG) en sus versiones E3 para el primer periodo y S para el segundo, de ambas pruebas se utilizaron las subpruebas

Series numéricas ( $R_n$ ) y Problemas numéricos ( $S_n$ ) obteniendo puntuaciones de Cociente Intelectual (CI) y centil.

Por otro lado, la BECOMA, recordemos, instrumento que sirvió para la selección de la muestra, es una batería conformada por 34 ítems repartidos entre 8 subpruebas: Prueba 1 Interpretación matemática (5 ítems), Prueba 2 Cálculo mental (6 ítems), Prueba 3 Propiedades geométricas (2 ítems), Prueba 4 Series lógicas numéricas (6 ítems), Prueba 5 Descubriendo algoritmos (2 ítems), Prueba 6 Unidades convencionales (6 ítems), Prueba 7 Series lógicas de figuras (3 ítems) y Prueba 8 Invención de problemas (4 ítems). Su administración es colectiva y con un tiempo de aplicación total de 49 minutos. Los ítems pueden tomar una puntuación de 0, 1 ó 2, la puntuación total oscila entre 0 y 68 puntos. En cuanto a su validación estadística, su fiabilidad es elevada con índices Alpha de Cronbach entre .73 y .90; en cuanto a su validez (contenido, criterio y constructo), los índices oscilan entre .80 y .89 (García-Perales, 2014).

Respecto al procedimiento, como se ha señalado anteriormente, esta investigación contó con dos recogidas de información, la primera en el curso académico 2011/2012 y la segunda, base de esta investigación, que se desarrolló entre marzo y junio del curso escolar 2017/2018. En todo momento, se contó con la autorización de las familias y centros educativos del alumnado participante. También, el anonimato y la confidencialidad en el análisis de los datos fue garantizada en el transcurso de la investigación. Señalar que los resultados fueron conocidos por los centros cuyos alumnos participaron en esta investigación.

## **RESULTADOS**

Previamente a la señalización de los datos del segundo periodo de investigación desarrollado, se indican los del primero con vistas a favorecer el análisis longitudinal y la comparativa temporal entre ellos.

En el curso académico 2011/2012, según su sexo, el número de alumnos era de 14 y de alumnas 8, 63,64% y 36,36%, respectivamente. De estos escolares, ninguno había repetido curso. En relación a su rendimiento académico en el área de Matemáticas, 18 alumnos lo tenían de sobresaliente, 3 de notable y 1 de bien. Respecto al interés y motivación hacia el área de Matemáticas según el punto de vista del maestro, se ubicaron a 19 alumnos en la opción de mucho, 2 en bastante y 1 en regular. En la variable interés y motivación hacia el área de Matemáticas según el punto de vista del propio alumno, la opción de mucho fue seleccionada por 16 alumnos y la de bastante por 6. Según la variable elevada aptitud matemática a juicio del tutor, sus maestros consideraron que 14 alumnos manifestaban elevadas potencialidades para las Matemáticas. En el BADYG-E3, estos escolares alcanzaron un promedio de 141 de

CI y una puntuación centil media de 92. Por último, del total de alumnos, 2 tenían un diagnóstico de alta capacidad intelectual (García-Perales y Jiménez, 2016).

En el curso académico 2017/2018, se mantuvieron las cifras en cuanto a su sexo. Respecto a la variable repetición, dos alumnos cursaban estudios de 4º de la ESO, es decir, habían repetido curso (el alumno 4 en 2º de la ESO con un CI 155 en el BADYG, y el alumno 8 en 1º de la ESO con un CI 150), y los otros 20 cursaban estudios de 1º de Bachillerato de diferentes ramas de estudios. En relación a su rendimiento académico en el área de Matemáticas, señalar el alumno 5 que pasó de un rendimiento académico de bien a sobresaliente y los alumnos 4, cambió de notable a suficiente, y 8, que bajó de sobresaliente a bien.

En la variable interés y motivación hacia el área de Matemáticas según el punto de vista del maestro, se encuadraron 14 alumnos en la opción de mucho, 5 en la bastante, 1 en regular y 2 en la de poco, estos últimos coincidieron con los dos alumnos repetidores que en el curso 2011/2012 se consideró que tenían un interés de bastante (alumnos 4 y 8). También, mencionar los resultados del alumno número 5 que en el curso 2011/2012 tenía un interés de motivación de regular y en el momento de la investigación de mucho, en el intervalo temporal entre ambos periodos de investigación fue detectado de altas capacidades intelectuales.

De acuerdo al interés y motivación según el propio alumno, se obtuvieron resultados similares a la variable anterior, 13 se integraron en la opción de mucho, 3 en bastante, 3 en regular, 1 en poco y 2 en nada (estos últimos, alumnos 4 y 8 que pasaron de un interés y motivación de mucho y bastante, respectivamente, a un interés y motivación de nada). El componente actitudinal para el aprendizaje de las Matemáticas es fundamental ya que incide en el rendimiento académico de los escolares, por tanto su consideración en los procesos de enseñanza y aprendizaje es esencial (Cueli, García, y González-Castro, 2013; Instituto Nacional de Evaluación Educativa -INEE-, 2014; Mato, Espiñeira, y Chao, 2014; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte -MECD-, 2016; Pan et al., 2013; Tourón et al., 2012).

Respecto a la variable elevada aptitud matemática a juicio del profesor, 5 alumnos fueron considerados como con elevadas aptitudes para esta área, de ellos 3 estaban diagnosticados de altas capacidades intelectuales. En el BADYG-S, aparecieron 16 de los 22 escolares con una puntuación de CI de 130 o superior, con una puntuación media de CI de 134 y centil de 89. Por último, aparecieron tres alumnos diagnosticados de altas capacidades, uno más que el periodo anterior (García-Perales, Jiménez, y Palomares, 2020).

Junto a estas variables, otra analizada únicamente en este segundo periodo de la investigación fue el estilo de aprendizaje de los alumnos. Así, en las dimensiones que conformaron esta variable, se observaron unos resultados muy polarizados. Por una parte, aparecieron resultados elevados en grado de comprensión de las instrucciones,

utilización de los materiales e interacciones alumno-alumno y alumno-profesor, con unos resultados medios de 4.63, 4.72, 4.81 y 4.68, respectivamente. En el lado opuesto, aparecieron resultados más bajos en actitud hacia el aprendizaje y hábitos de trabajo y ritmo de ejecución, 3.13 y 3.68, respectivamente. Estos resultados estuvieron en consonancia con los obtenidos para la variable Interés y motivación hacia el área de Matemáticas según el punto de vista del docente y del propio alumno, donde destacaron con valores más bajos los alumnos que habían repetido curso, alumnos números 4 y 8.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

La integración del área de Matemáticas en el currículum es primordial y su importancia innegable. Su generalización a la vida cotidiana es fundamental para el desenvolvimiento del individuo en sociedad. Además, se ha de tener presente su transversalidad y funcionalidad para el logro de aprendizajes en otras áreas del currículum.

La implementación de esta investigación busca mejorar el conocimiento de los escolares más capaces, en este caso para la matemática y prestando atención a su estilo de aprendizaje, incluyendo su interés y motivación hacia el área, aspectos centrales a tener presente dentro de la heterogeneidad existente en las aulas (Palomares-Ruiz y García-Perales, 2020). Ello con vistas a avanzar en su inclusividad y la atención a la diversidad de sus características específicas, todo ello bajo los ejes de calidad, equidad y educación (Torres y Castillo, 2016).

En esta investigación se observó que los escolares con rendimiento elevado para las Matemáticas, en este caso también con alta capacidad matemática, se mostraron más motivados hacia el aprendizaje de la materia. La excepción fueron los dos escolares que repitieron curso. De esta forma, se observó que la trayectoria académica es importante, personalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje es una cuestión clave. Así, el dominio afectivo matemático (Palacios, Arias, y Arias, 2014), deberá de ser un objetivo de las prácticas docentes. A veces aparecen escolares que muestran rechazo hacia esta materia derivando en situaciones de fracaso escolar (Choi y Calero, 2013; Guven y Cabakcor, 2013), lo que hace imprescindible prestar una especial atención a la formación docente para la matemática (Gutiérrez-Gutiérrez, Gómez, y Rico, 2016; Kikas, Peets, Palu, y Afanasjev, 2014; Nortes y Nortes, 2016; Rico, Gómez, y Cañadas, 2014; Throndsen, 2011).

Como limitaciones, sería interesante contar con una muestra más elevada de alumnos para comparar los resultados obtenidos en esta investigación. Por ello, como propuesta para el desarrollo de futuras investigaciones, sería interesante extrapolar lo desarrollado a otras provincias de Castilla-La Mancha y/o otras regiones españolas con vistas a garantizar la suficiencia y representatividad de los resultados alcanzados.



En definitiva, la delimitación de las características distintivas del alumnado es una tarea crucial en los procesos educativos (García-Perales y Almeida, 2019). La anticipación de discrepancias entre lo que un alumno aprende y lo que podría ser capaz de aprender forma parte de la función docente.

## REFERENCIAS

- Cerda, G., Ortega-Ruiz, R., Casas, J., Del Rey, R., y Pérez, C. (2016). Predisposición desfavorable hacia el aprendizaje de las Matemáticas: una propuesta para su medición. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 53-63. doi:10.4067/S0718-07052016000100004
- Choi, A., y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA 2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593.
- Cleary, T.J., y Chen, P.P. (2009). Self-regulation, motivation and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology*, 47(5), 291-314. doi:10.1016/j.jsp.2009.04.002
- Cueli, M., García, T., y González-Castro, P. (2013). Autorregulación y rendimiento académico en Matemáticas. *Aula Abierta*, 41(1), 39-48.
- 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. doi:10.5944/educXX1.20183
- García-Perales, R. (2014). *Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia matemática. Rendimiento matemático de los alumnos más capaces*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- García-Perales, R. (2017). Desempeño docente para la identificación de los más competentes para la matemática. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(Extraordinario), 271-278.
- García-Perales, R., Jiménez, C., y Palomares, A. (2020). Seguimiento de un grupo de alumnos y alumnas con alta capacidad matemática. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 415-434. Doi:10.6018/rie.366541
- García-Perales, R., y Almeida, L.S. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Comunicar*, 60, 39-48. doi:10.3916/C60-2019-04
- García-Perales, R., y Jiménez, C. (2016). Diagnóstico de la competencia matemática de los alumnos más capaces. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 205-219. doi:10.6018/rie.34.1.218521
- Gasco, J. (2016). El empleo de estrategias en el aprendizaje de las matemáticas en Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 487-502. doi:10.6018/rie.34.2.222901
- Gutiérrez-Gutiérrez, A., Gómez, P., y Rico, L. (2016). Conocimiento matemático sobre números y operaciones de los estudiantes de Magisterio. *Educación XX1*, 19(1), 135-158. doi:10.5944/educxx1.15581

Güven, B., y Cabakcor, B. (2013). Factors influencing mathematical problem-solving achievement of seventh grade Turkish students. *Learning and Individual Differences*, 23, 131-137. doi:10.1016/j.lindif.2012.10.003

Instituto Nacional de Evaluación Educativa -INEE- (2014). *PISA 2012: Resolución de problemas de la vida real. Resultados de Matemáticas y Lectura por ordenador. Informe Español. Versión preliminar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Kikas, E., Peets, K., Palu, A., y Afanasjev, J. (2014) The role of individual and contextual factors in the development of maths skills. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 29(5), 541-560. doi:10.1080/01443410903118499

Mato, M.D. (2010). Mejorar las actitudes hacia las Matemáticas. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 18(1), 19-32. Recuperado de <https://cutt.ly/GgPH91x>

Mato, M.D., Espiñeira, E., y Chao, R. (2014). Dimensión afectiva hacia la matemática: resultados de un análisis en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 57-72. doi:10.6018/rie.32.1.164921

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Recuperado de: <https://cutt.ly/zr3uTgk>.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). PISA 2015. Informe español. *Boletín de Educación*, 51, 1-4.

Muñoz, J.M., y Mato, M.D. (2008). Análisis de las actitudes respecto a las Matemáticas en alumnos de ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 209-226.

Nortes, R., y Nortes, A. (2016). Resolución de problemas, errores y dificultades en el grado de maestro de primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 103-117. doi:10.6018/rie.34.1.229501

Palacios, A., Arias, V., y Arias, B. (2014). Attitudes Towards Mathematics: Construction and Validation of a Measurement Instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 67-91. doi:10.1387/RevPsicodidact.8961

Palomares-Ruiz, A., y García-Perales, R. (2020). Math Performance and Sex: The Predictive Capacity of Self-Efficacy, Interest and Motivation for Learning Mathematics. *Frontiers in Psychology*, 11(1879), 1-24. doi:10.3389/fpsyg.2020.01879

Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22.

Rico, L., Gómez, P., y Cañadas, M. (2014). Formación inicial en educación matemática de los maestros de Primaria en España, 1991-2010. *Revista de Educación*, 363, 35-59. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-363-169

Thronsdén, I. (2011). Self-regulated learning of basic arithmetic skills: A longitudinal study. *British journal of educational psychology*, 81(4), 558-578.

Torres, J.A., y Castillo, S. (2016). Incidencia de las políticas de apoyo educativo en las estructuras organizativas de los centros desde la perspectiva del profesorado: Un estudio en la provincia de Jaén. *Educación XX1*, 19(2), 205-228. doi:10.5944/educXX1.16462

Tourón, J., Lizasoain, L., Castro, M., y Navarro, E. (2012). Alumnos de alto, medio y bajo rendimiento en Matemáticas en TIMSS. Estudio del impacto de algunos factores de contexto. En *Instituto Nacional de Evaluación Educativa, PIRLS - TIMSS 2011 Estudio Internacional de*

*progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias* (pp. 151-180). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.



## **CAPÍTULO 81**

### **EVOLUCIÓN DEL PRODUCTO TEXTUAL Y SU RELACIÓN CON LA TIPOLOGÍA DE TEXTO EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

VANESA GARCÍA GUTIÉRREZ Y PATRICIA ROBLEDO RAMÓN

*Universidad de León*

#### **INTRODUCCIÓN**

Tras comprobar que las habilidades escritoras están notablemente relacionadas con el rendimiento académico, el aprendizaje de la escritura se ha convertido en un importante foco de investigación (Sarmiento y Ojeda, 2018; Victoria, Esquivel, y Cortez, 2019).

Las tareas de escritura requieren que el escritor haya adquirido las habilidades mecánicas o de bajo nivel cognitivo, que hacen referencia a la ortografía, gramática o caligrafía; y las habilidades de alto nivel cognitivo, que abarcan los procesos de planificación, traducción y revisión, procesos que demandan habilidades metacognitivas que aseguren su adecuada activación (Canedo, García, y Pacheco, 2014). Estos aspectos ya fueron considerados por los modelos tradicionales de composición escrita (Flower y Hayes, 1981; Hayes y Flower, 1980) que señalan la importancia de dominar tres aspectos: la situación comunicativa, referida al contexto en el que se produce la escritura que informará al escritor sobre el tema, la audiencia y la finalidad del texto; la memoria a largo plazo, que activará los conocimientos previos que posee el escritor sobre la escritura, el tema o los destinatarios; y, finalmente, los procesos de composición escrita, entre los que se encuentran los procesos básicos de planificación, redacción y revisión, aspectos en los que se centra el presente estudio.

La planificación abarca los subprocesos de generación y organización de ideas y consiste en definir los objetivos del texto y elaborar un guion que servirá de guía para la elaboración del mismo (Hayes y Flower, 1980). Este proceso se puede producir en dos momentos: antes o durante la elaboración del texto, pudiendo diferenciar así entre la planificación avanzada y la planificación en línea (Limpo, Alves, y Fidalgo, 2013). Diversos estudios demuestran que el tipo de planificación que se utiliza ante una tarea de escritura influirá en la calidad del producto textual, siendo mayor la calidad de un texto que se planificó previamente a su elaboración (Torrance, Thomas, y Robinson, 2000). Tras la planificación, se procede a redactar el texto, transformando las ideas en palabras escritas y conectándolas entre sí.

En cuanto al proceso de revisión, consiste básicamente en leer el texto y hacer las correcciones oportunas que sirvan para mejorar su calidad (Hayes y Flower, 1980). Este proceso es amplio y complejo e incluye los subprocesos de detección de errores, que consiste leer el texto en busca de posibles errores; y el subproceso de corrección de errores, que consiste en editar el texto para subsanar los errores detectados (García y Arias-Gundín, 2004). Conviene señalar que durante el subproceso de corrección de errores, se activarán diferentes estrategias de revisión, entre las que destacan añadir, quitar, cambiar o reorganizar contenido (Arias-Gundín y García, 2007). A su vez, la revisión se puede realizar a diferentes niveles distinguiendo entre una revisión mecánica, relacionada con aquellos cambios que no afectan al significado (ortografía, gramática o formato); y la revisión sustantiva, centrada en aquellos cambios que afectan al significado del texto por influir en su estructura y coherencia (Arias-Gundín y García, 2007).

El despliegue de las estrategias de planificación y revisión empleadas ante una tarea de composición escrita dependerá tanto del conocimiento que el alumno posee sobre el tipo de texto, como de la instrucción recibida y la práctica realizada del mismo (García, 2002). Se puede afirmar, por lo tanto, que la calidad de un texto escrito está condicionada, entre otros factores, por el conocimiento metacognitivo que el escritor posee sobre la tarea escrita, puesto que para abordarla con éxito, es importante tener una representación clara sobre aspectos como el tema, los objetivos, la estructura o el formato tipológico del texto (Castelló, 1999; Castelló, Bañales y Vega, 2001). En este punto es necesario aclarar que las demandas de una tarea de escritura dependerán del grado de complejidad del texto, de modo que, en relación con la tipología textual, pueden encontrarse textos relativamente sencillos, como los de género narrativo, y textos más complejos para el alumnado de Educación Primaria (E.P.O. en adelante), como los textos expositivos de comparación-contraste (Castelló, 2009; Flower, Stein, Ackerman, Kants, McCormick, y Peck, 1990).

Considerando que la tipología del texto puede plantear demandas cognitivas diferentes a la hora de realizar una tarea escrita, y que esta exigencia cognitiva influirá en el desempeño del alumnado a la hora de escribir un texto de un género u otro, así como en dotar de coherencia al mismo (Peronard, Crespo, y Velásques, 2000; Valenzuela, 2018), se plantea el desarrollo de la presente investigación. Con ella se pretende clarificar la relación existente entre las demandas o la complejidad de las tareas de composición escrita y el desempeño escritor del alumnado de E.P.O., atendiendo tanto a la activación de los procesos de planificación y revisión textual, como al producto textual resultante. De esto modo se podrá identificar la competencia de los alumnos para realizar diferentes tipos de texto y, a partir de ello, ofrecer procedimientos instruccionales acordes a las capacidades y necesidades del alumnado.

## **Objetivo**

El objetivo de la investigación es conocer si la complejidad de la tarea de escritura se relaciona con las habilidades de planificación y revisión textual que los alumnos de E.P.O. despliegan para su realización, así como con el resultado final del producto textual. Para ello los alumnos participantes en el estudio realizaron dos tareas de composición escrita de diferente nivel de dificultad; por un lado escribieron un texto narrativo, considerado de menor complejidad para el alumnado de E.P.O. ya que este tendría un amplio conocimiento sobre esta tipología textual y una elevada experiencia práctica en su realización al ser un género habitualmente instruido en el contexto académico y curricular; y, por otro lado, redactaron un texto expositivo de comparación-contraste, que supondría un mayor nivel de complejidad para el alumnado de esta etapa educativa, ya que esta tipología textual no recibe un abordaje curricular ni práctico tan amplio.

## **Hipótesis**

Se defiende la hipótesis de que la calidad del producto textual dependerá de la tipología del texto, siendo mayor en los textos de menor complejidad (narrativos) que en los textos más complejos (comparación-contraste), ya que los alumnos tendrán menos conocimiento sobre este último género textual. Esta hipótesis está secundada por estudios previos que demuestran que el conocimiento que los escritores tienen sobre la tipología de texto que redactan, influirá en la coherencia y calidad que tendrá el producto final (García y Bausela, 2004). Asimismo, se presupone que la activación y despliegue de las estrategias de planificación y revisión textual de los alumnos de E.P.O. no será igual ante tareas de composición escrita de diferente tipología y complejidad, por las diferentes demandas que implica su elaboración (García, 2002).

## **MÉTODO**

### **Participantes**

La muestra del estudio la componen 289 alumnos que cursaban el segundo internivel de E.P.O. (de 4º a 6º curso), habiendo 91 alumnos de 4º, 99 alumnos de 5º y 99 alumnos de 6º curso. El 45% de la muestra eran mujeres y un 55% varones escolarizados en un centro educativo ubicado en la ciudad de León y habían recibido instrucción ordinaria en escritura por parte de su profesor habitual de Lengua Castellana y Literatura en base a las directrices normativas que regulan la enseñanza de la competencia escrita en Castilla y León, (recogidas en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de E.P.O.), siendo las normas y estrategias para la producción de textos uno de los contenidos trabajados en esta área.

## **Instrumentos**

Los alumnos elaboraron dos textos, uno narrativo y otro de comparación-contraste. Para cada texto se les facilitó una hoja para realizar un borrador y otra para el texto final. A partir del análisis de las hojas de texto se obtuvieron medidas del producto textual, mientras que el análisis del borrador se empleó para obtener medidas del proceso de planificación, tomando para ello las medidas que se describen a continuación.

En cuanto al producto textual, éste fue evaluado en base a Medidas Basadas en el Texto (MBT en adelante) y Medidas Basadas en el Lector (MBL en adelante). En relación con las MBT se analizó la productividad (recuento de párrafos y palabras) y la organización, midiendo coherencia y estructura. Así, para evaluar la coherencia del texto se tuvo en cuenta la coherencia referencial (indicadores referenciales y lexicales) y la coherencia relacional (indicadores oracionales, estructuradores, conectores, reformuladores y argumentativos). Por su parte, la estructura del texto se evaluó considerando, para los textos de comparación-contraste, la presencia de introducción, cuerpo y conclusión y, para los textos narrativos, la presencia de indicadores del tiempo y espacio donde sucedía la acción, el suceso inicial, los personajes, su respuesta interna, su ejecución y las consecuencias.

Por otro lado, se tomaron MBL determinadas por la percepción subjetiva del lector en relación a la estructura, coherencia y calidad global del texto (adoptadas a partir de Spencer y Fitzgerald, 1993). En este caso se siguieron los siguientes indicadores evaluativos. La estructura se debía valorar en una escala que oscilaba de 1 a 4, siendo 1 no estructurada, 2 pobremente estructurada, 3 parcialmente estructurada y 4 bien estructurada, considerando los siguientes aspectos: i) texto de comparación-contraste: la presencia de una introducción que presentara el texto, marcas o señales de estructura, introducción que presentara el objetivo y tema del texto, desarrollo organizado y estructurado, unidad entre los párrafos y presencia de una conclusión final; ii) texto narrativo: información de un marco en el que se desarrolle el contexto, marcas o señales de estructura, un suceso que cree un propósito, problema o complicación para el protagonista, el esfuerzo del protagonista para resolver el suceso, sus resultados y una relación causal o temporal de los eventos. La coherencia de ambos tipos de texto se calificó en base a esta escala de valoración: 1 incoherente, 2 próximo a la incoherencia, 3 algo coherente, 4 muy coherente; considerando la asignación de un valor u otro teniendo en cuenta las siguientes características: identificación del tema, exposición del mismo sin digresiones, contexto orientativo para el lector, detalles organizados a lo largo del texto, existencia de marcas o enlaces que cohesionan oraciones y párrafos, fluidez del discurso y una conclusión final que dé sentido al texto. Finalmente se puntuó la calidad final de los textos en una escala del 1 al 6, siendo 1 difícil comprensión, 2 apenas adecuado, 3



adecuado, 4 bueno, 5 muy bueno y 6 excelente. Las puntuaciones se atribuyeron según seis dimensiones: secuencia clara de ideas, buena organización, adecuación del vocabulario, variedad de detalles, correcta estructura de las oraciones y correcta puntuación y ortografía.

En cuanto al proceso de planificación, se evaluó el borrador en torno a la productividad (contabilizando el número de palabras) y al tipo de planificación realizada, atribuyéndole un valor entre 1 y 6 en función de una serie de características que permitieron establecer el tipo de planificación que había realizado el escritor. Así, la ausencia de planificación se puntuaría con un 1 si los borradores estaban en blanco, apenas escritos, eran iguales al texto final o no coincidían en más de la mitad con este. Se considerarían borradores con una planificación mínima, valorados con un 2, si coincidían con el texto pero se apreciaban ligeros cambios en cuanto a contenido, estructura y orden de las frases, realizados con la intención de mejorar el texto final. Se atribuiría un 3 a aquellos borradores que eran un resumen del texto, un 4 para aquellos que eran una lista de frases, preguntas, palabras o temas que serían desarrollados mínimamente en el texto final; un 5 si la planificación era una subordinación emergente, donde los temas se organizaban teniendo en cuenta la estructura del texto en cuanto a introducción, desarrollo y conclusión, pero no estaban del todo desarrollados; y finalmente, se puntuaron con un 6 aquellos borradores con relaciones estructurales, donde los temas estaban bien detallados y desarrollados siguiendo una estructura u organización explícita (Limpo y Alves, 2013).

Una vez elaborados los textos, los alumnos realizaron el proceso de revisión textual, valorando de forma independiente los subprocesos de detección y corrección de errores. En primer lugar, se entregó a los alumnos sus propios textos, los cuales debían leer para detectar los errores cometidos durante su elaboración, y una hoja para explicarlos y solucionarlos. Esta fase de detección se evaluó con el recuento de errores, tanto mecánicos como sustantivos, cometidos por el alumno y el porcentaje de errores detectados correctamente. Para la fase de corrección de errores, se entregó a cada alumno su texto con los errores mecánicos y sustantivos ya señalados, y una hoja para solucionarlos. Así se contabilizaron las veces que los alumnos utilizaban las estrategias de añadir, quitar, reordenar y cambiar para solucionar los errores marcados.

### **Procedimiento**

Se llevaron a cabo 4 sesiones de evaluación (realizadas por parte de personal investigador), de una hora cada una de ellas. En las dos primeras sesiones los alumnos elaboraron un texto, narrativo en la primera sesión y de comparación-contraste en la segunda; para ello se les facilitaron dos hojas, una para realizar el texto final y otra de borrador para la planificación opcional del mismo. Para el texto narrativo los alumnos

debían escribir un cuento de temática libre, mientras que para el texto de comparación-contraste se les asignó aleatoriamente un tema (diferencias y semejanzas entre fútbol y baloncesto o diferencias y semejanzas entre las vacaciones de verano y de Navidad) para evitar que los conocimientos previos sobre la temática o la motivación hacia la misma influyera en el rendimiento de la tarea. Las dos sesiones restantes se destinaron a la evaluación de los procesos de revisión textual (una por tipo de texto). Para ello se entregó a los alumnos sus textos con los errores señalados y ellos debían corregirlos en otra hoja. Estos errores eran de varios tipos y se marcaron siguiendo un código de colores y letras que fueron explicados con una leyenda. Así, se señalarían aspectos mecánicos de Ortografía (O), como faltas de ortografía o acentuación; de Gramática (G), como errores de conjugación, género y número; y errores de Puntuación (P) para el erróneo uso de los signos de puntuación. Por otro lado, la ausencia de elementos necesarios para la comprensión del texto fue señalada con un asterisco de color azul, pudiendo ser signos de puntuación (P), palabras (Palabra), ideas (Idea) o frases (Frase). Finalmente, los errores sustantivos también fueron señalados, considerando como error si un elemento sobra en el texto (Innecesario), no tiene sentido o lógica (Sin sentido), es de difícil comprensión (Lioso), o el orden de las frases o sucesos es inadecuado (Desordenado).

*Tabla 1.* Resultados estadísticamente significativos del MANOVA para medidas de producto textual

<i>Variables</i>	Narrativo		Comparación contraste		<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
Nº párrafos	2.63	1.518	4.94	4.018	80.161	.000	.128
Nº palabras	137.79	46.401	111.49	118.085	11.897	.001	.021
Indicadores coh. referencial	12.58	6.529	6.43	4.109	170.511	.000	.238
Indicadores coh. lexical	10.67	6.443	11.90	7.832	4.087	.044	.007
Total coherencia referencial	23.25	10.605	18.33	9.206	33.446	.000	.058
Oracionales	.02	.158	.04	.745	1.146	.285	.002
Estructurales	3.06	2.128	.23	.681	432.045	.000	.442
Conectores	7.62	4.189	6.40	3.753	12.783	.000	.023
Reformuladores	.32	.621	.03	.250	50.812	.000	.085
Argumentativos	.46	.781	.26	.776	9.711	.002	.018
Total coherencia relacional	11.49	5.397	6.99	4.085	119.934	.000	.180
Total estructura	5.12	.769	1.43	.565	4084.492	.000	.882
Estructura MBL	2.72	.859	1.26	.604	522.161	.000	.489
Coherencia MBL	2.80	.863	1.58	.721	320.211	.000	.370
Calidad MBL	3.85	1.369	2.16	1.150	244.509	.000	.310
Total MBL	9.37	2.862	5.00	2.239	393.371	.000	.419

Posteriormente un corrector experto corrigió las tareas realizadas por los alumnos con el fin de obtener las medidas del producto textual, valorar el proceso de planificación e identificar los errores cometidos por los alumnos, así como las estrategias empleadas para su corrección. Finalmente, los datos fueron

informatizados y analizados estadísticamente obteniéndose los resultados que se presentan a continuación y que han permitido extraer las conclusiones del estudio.

## **RESULTADOS**

Para abordar el objetivo de la investigación, se realizaron análisis de varianza en los que se consideró como variable independiente la complejidad del texto elaborado, determinada por su tipología (comparación-contraste o narrativo) y como variables dependientes las diferentes medidas de producto textual, planificación y revisión.

Centrándonos en los resultados obtenidos en relación al producto textual, el análisis multivariado de la varianza indicó diferencias estadísticamente significativas [ $F(13,533) = 354.932$ ,  $p \leq .001$ ,  $\eta^2 = .896$ ]. Por su parte, las pruebas de efectos inter-sujetos evidenciaron diferencias en relación al tipo de texto en las variables en todas las variables, excepto en los indicadores oracionales tal y como se detalla en la Tabla 1. En todos los casos, excepto en número de párrafos y en coherencia lexical, se obtuvieron mayores puntuaciones en los textos de menor complejidad (narrativos) sobre los cuales el alumnado tiene un mayor dominio y conocimiento experiencial.

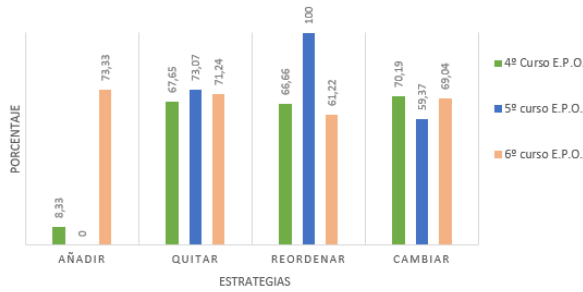
En cuanto al proceso de planificación, el análisis multivariado muestra diferencias estadísticamente significativas [ $F(2,544) = 38.985$ ,  $p \leq .001$ ,  $\eta^2 = .125$ ]. Con las pruebas de efectos inter-sujetos se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas para la variable número de palabras escritas en el borrador en relación al tipo de texto ( $p \leq .001$ ,  $\eta^2 = .123$ ), mostrando que la media de palabras escritas en los textos narrativos (103,81) era superior a la de los textos argumentativos (46,36). Sin embargo no se aprecian diferencias significativas en relación al tipo de planificación ( $p = .853$ ).

En lo relativo al proceso de revisión textual, el análisis multivariado no muestra diferencias estadísticamente significativas en cuanto al proceso de detección de errores en relación con el tipo de texto [ $F(2,544) = 1.468$ ,  $p = .233$ ,  $\eta^2 = .017$ ]. Asimismo, se realizaron análisis descriptivos para conocer las estrategias de corrección de errores desplegadas por el alumnado con mayor frecuencia. A continuación se presentan estos resultados de manera comparativa a través de las medias de los porcentajes de veces que los alumnos empleaban cada estrategia para la corrección de errores mecánicos y sustantivos.

Para la corrección de errores mecánicos en ambas tipologías de textos, los alumnos empleaban más frecuentemente la estrategia de añadir, siendo reordenar la menos utilizada. Sin embargo, en cuanto a los errores sustantivos existe mayor variedad en el uso de estrategias. En este caso, en los textos de comparación-contraste, tal y como se puede observar en la Figura 1, los alumnos de 4º utilizaban más la estrategia cambiar, los de 5º reordenar y los de 6º añadir. En cuanto a las estrategias

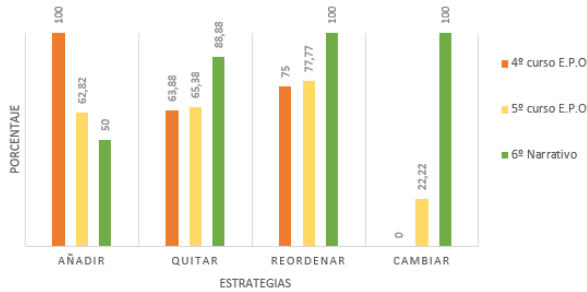
que obtuvieron un menor porcentaje de uso, los alumnos de 4º y 5º coinciden en utilizar menos veces la estrategia añadir, y los de 6º reordenar.

*Figura 1.* Estrategias de corrección de errores sustantivos en textos de comparación y contraste



Por su parte, en los textos narrativos, tal y como se detalla en la figura 2, los alumnos de 4º se decantaban por la estrategia añadir y los de 5º por reordenar, frente a cambiar que fue la menos utilizada en ambos cursos. Los alumnos de 6º empleaban el mismo número de veces las estrategias reordenar y cambiar, siendo añadir la menos utilizada.

*Figura 2.* Estrategias de corrección de errores sustantivos en textos narrativos



**DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

El objetivo del estudio era identificar si existían diferencias en las habilidades escritoras del alumnado de E.P.O. (planificación y revisión textual) y su producto textual en función de la complejidad de la tarea, determinada por la tipología del texto. Con respecto a este objetivo, se estableció la hipótesis de que las habilidades de planificación y revisión desplegadas dependerían de la tipología del texto y que la calidad del producto textual sería mayor en los textos de menor complejidad que en

los textos más complejos, debido a que los alumnos tendrán menos conocimiento sobre estos últimos.

Esta hipótesis se cumple en cuanto a la premisa relacionada con el producto textual, puesto que los resultados muestran que las puntuaciones medias obtenidas en todas las variables son más elevadas en los textos narrativos, excepto en número de párrafos e indicadores lexicales, donde los textos de comparación-contraste obtuvieron medias más altas. Estos resultados coinciden con estudios previos que demuestran que el alumnado está más familiarizado con los textos narrativos y, por lo tanto, tiene mayor conocimiento sobre esta tipología textual, suponiéndoles menor complejidad y realizando productos textuales de mayor calidad que los textos argumentativos (Benítez y Sotelo, 2013; Gobel y Correa, 2017).

En lo referente a la activación y despliegue de las estrategias de planificación y revisión textual y su relación con la tipología textual es preciso matizar que la hipótesis se cumple solo parcialmente para las habilidades de planificación pero no para la fase de detección de errores del proceso de revisión textual. De este modo, los resultados muestran que el número de palabras escritas en el borrador durante el proceso de planificación era mayor en el texto narrativo que en el de comparación-contraste, demostrando así discrepancias en el empleo de estrategias de planificación para la elaboración de textos de diferentes tipologías. Estos resultados coinciden con anteriores investigaciones, que demuestran que el despliegue de estas habilidades está condicionado por el conocimiento que el alumnado posee sobre el tipo de texto y por las diferentes demandas que implica su elaboración (García, 2002).

Por otra parte, en lo que respecta al subproceso de detección de errores, los resultados muestran que la tipología del texto no condiciona la activación de estos procesos, de modo que, para este aspecto, la hipótesis planteada no se cumple. La habilidad para detectar errores depende del nivel de comprensión del texto que posee el escritor, de modo que si este es elevado, la tarea de detectar errores será más sencilla (Latorre y Escobar-Melo, 2010). Esta podría ser una posible explicación para los resultados puesto que, en este caso, el escritor tenía un amplio conocimiento sobre el texto en el que debía detectar los errores, ya que el proceso de detección se realizaba sobre tareas elaboradas por el propio revisor. Finalmente, las estrategias de corrección de errores empleadas por los alumnos para mejorar sus textos son independientes de la tipología textual, pues se observó que ante errores mecánicos activaban las mismas en ambos tipos de texto (añadir y quitar, frente a cambiar y reordenar), coincidiendo con investigaciones previas que explican que las estrategias de añadir y quitar contenido conllevan una menor carga cognitiva y han sido las primeras en adquirirse y asimilarse y, por lo tanto, su frecuencia de uso es mayor (Arias-Gundín y García, 2008). Por otra parte, los datos muestran que no hay una preferencia clara de estrategias para afrontar la corrección de errores sustantivos en

ninguno de los dos tipos de texto. Esta variedad en el uso de estrategias puede deberse a su adquisición y asimilación gradual, de modo que una vez aprendidas las estrategias de añadir y quitar, los procesos de revisión se puede focalizar en otras estrategias que demandan más esfuerzos cognitivos (Arias-Gundín y García, 2008).

Estos resultados deben considerarse teniendo en cuenta las limitaciones de la investigación; por una parte, la muestra seleccionada está muy contextualizada y dificulta la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos al resto de la población. Aunque esta limitación podría salvarse en futuras investigaciones con una muestra más amplia que permita cotejar los resultados; por otra parte, ante la ausencia de un segundo corrector que evaluara las MBL, no se pudo llegar a un acuerdo inter-jueces en los resultados, y no se puede asegurar la objetividad de los datos. Al hilo de esta limitación, en relación a la evaluación de los procesos de escritura, sería conveniente emplear medidas de evaluación on-line de los mismos, que posibiliten un análisis más preciso de su orquestación durante la propia tarea.

Pese a estas limitaciones, el estudio permite confirmar que los alumnos del tercer internivel de E.P.O. dominan las habilidades necesarias para generar textos narrativos de calidad, si bien todavía necesitan mejorar su competencia para realizar textos más complejos, como los de comparación-contraste. Una implicación práctica derivada de estas evidencias se relaciona con la necesidad de diseñar programas de instrucción para favorecer la práctica de textos de diferente tipología y complejidad, permitiendo al alumnado adquirir un dominio total de la composición escrita. Los docentes deben tener en cuenta el grado de dificultad que supone para los alumnos realizar tareas de composición escrita complejas (como los textos de comparación-contraste), por lo que se aconseja instruir explícitamente sobre ellos, graduando su enseñanza mediante actividades específicas y secuenciales, que incluyan la instrucción estratégica en procesos de planificación y revisión y contribuyan a que el alumnado pueda adquirir progresivamente el dominio de las habilidades necesarias para producir textos complejos de calidad.

## REFERENCIAS

- Arias-Gundín, O., y García, J.N. (2007). La tarea de reescritura para evaluar la revisión textual. *Boletín de Psicología*, 90, 33-58.
- Arias-Gundín, O., y García, J.N. (2008). Adquisición de las habilidades implicadas en el proceso de revisión textual: estudio evolutivo en estudiantes de 5º de Educación Primaria a 2º de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 435-443.
- Benitez, R., y Sotelo, E. (2019). Calidad De La Producción Escrita En Dos Secuencias Textuales Según Tipo De Establecimiento Educativo. *Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(2) 127- 150,

Canedo, A., García, J.N., y Pacheco, D.I. (2014). Fomento de la calidad en la composición escrita. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 81-86.

Castelló, M. (1999). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En J. I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (pp.197-217). Madrid: Santillana.

Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.I. Pozo y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp.120-133). Madrid: Morata.

Castelló, M., Bañales, G., y Vega, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro Posições, Campinas*, 22(64), 97-114.

Flower, L., y Hayes, J.R. (1981). A cognitive process of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M., McCormick, K., y Peck, W.C. (1990). Reading to write. Exploring a cognitive and social process. Nueva York/Oxford: Oxford University Press.

García, J.N. (2002). El enfoque de la psicología de la escritura como marco para la evaluación e intervención en la composición escrita. *Bordón. Revista de pedagogía*, 54(1), 53-68.

García, J.N., y Arias-Gundín, O. (2004). Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. *Psicothema*, 16(2), 194-202.

García, J.N., y Bausela, E. (2004). Relación del conocimiento de la persona, de la tarea y de la estrategia en relación a la escritura con la coherencia y productividad de la composición escrita en niños/as con y sin dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento. *Revista de Educación*, 334, 223-234.

Gobel, C.L., y Correa, J. (2017). Compreensão de leitura habilidades cognitivas e tipos de texto. *Psico*, 48(1), 40-49.

Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L.W. Gregg, E.R., y Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30) Nova Jersey: Erlbaum.

Latorre, D.C., y Escobar-Melo, H. (2010). Tarea Cognitiva de Detección y Corrección de Errores en la comprensión de Textos Narrativos en Niños de Básica Primaria. *Universitas Psychologica*, 9(3), 863-878

Limpo, T., y Alves, R.A. (2013). Modeling writing development: Contribution of transcription and self-regulation to Portuguese students' text generation quality. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 401.

Peronard, M., Crespo, N., y Velásquez, M. (2000). La evaluación del conocimiento metacomprendivo en alumnos de Educación Básica. *Revista signos*, 33(47), 167-180.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Sarmiento, C., y Ojeda, L. (2018). Fortalecimiento de los procesos de lectoescritura a través de la implementación de estrategias pedagógicas apoyadas en las TIC. *Cultura. Educación y Sociedad*, 9(3), 945-950.

Spencer S.L., y Fitzgerald, J. (1993). Validity and structure, coherence and quality measures in writing. *Journal of Reading Behavior*, 25(2), 209-231.

Torrance, M., Thomas, G.V., y Robinson, E.J. (2000). Individual differences in undergraduate essay-writing strategies: A longitudinal study. *Higher Education*, 39, 181-200.

Valenzuela, A. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? *Lenguaje*, 46(1), 69-93.

Victoria, A., Esquivel, M.F., y Cortez, V.A. (2019). Prerrequisitos para el aprendizaje académico en niños con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(1), 6-17.



## CAPÍTULO 82

### **LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

VICENTE J LLORENT Y MARIANO NÚÑEZ-FLORES

*Universidad de Córdoba*

#### **INTRODUCCIÓN**

Las competencias socioemocionales son definidas desde la literatura científica como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes sociales y emocionales, que aplicado de manera positiva y deseable durante el quehacer diario de las personas facilita la adaptación a diferentes contextos sociales (Gómez-Ortiz, Romera, y Ortega-Ruiz, 2017; López-Goñi y Goñi, 2012). No obstante, cabe resaltar que las competencias socioemocionales implican una concepción mucho más amplia que la inteligencia emocional. Puesto que el concepto de estas competencias se consolida a partir de investigaciones científicas que se han focalizado en las habilidades sociales, la autoestima y las inteligencias múltiples, entre otros. En esta línea se establece que las competencias socioemocionales incluyen una serie de dimensiones, tales como autoconciencia, autogestión y automotivación, conciencia social y conducta prosocial, y toma de decisiones responsable (Zych, Ortega-Ruiz, Muñoz-Morales, y Llorent, 2018).

El interés científico y profesional por las competencias socioemocionales ha incrementado en los últimos años, debido a la confirmación de los numerosos beneficios que estas competencias reportan para la escuela y la vida. Según las diversas investigaciones desarrolladas en este campo, las competencias socioemocionales mejoran el bienestar psicológico de las personas (Lacunza y González, 2011), reducen los síntomas somáticos (Espejo-Siles, Zych, y Llorent, 2020), contribuyen en el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Llorent, González-Gómez, Farrington, y Zych, 2020) y se ven reflejadas tanto en los logros profesionales como emocionales del profesorado (Garrido y Gaeta, 2016). Estas competencias también se presentan como un componente esencial y de soporte para el desarrollo y la promoción de una educación inclusiva (Milicic, 2011), mejorando la convivencia escolar (Zych, Farrington, y Ttofi, 2019). En concreto, hallazgos consistentes evidencian que las competencias socioemocionales son factores de protección frente a problemas emergentes de convivencia en los centros educativos, como el bullying y el cyberbullying (Eden, Heiman, y Olenik-Shemesh, 2016; Marín-López, Zych, Ortega-Ruiz, Hunter, y Llorent, 2020; Zych, Beltrán-Catalán,

Ortega-Ruiz, y Llorent, 2018), previenen futuras conductas antisociales y actuaciones de delincuencia entre el alumnado (Espejo-Siles et al., 2020), y reducen la agresividad (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, y Schellinger, 2011).

Desde instancias legislativas se apuesta firmemente por una formación integral que contribuya al desarrollo tanto de áreas académicas tradicionales, como sociales y emocionales (LOMCE, 2013). Esta propuesta educativa requiere de profesorado capacitado para provocar un óptimo desarrollo de estas competencias en todo su alumnado. De hecho, los docentes presentan un alto potencial para desarrollar las competencias socioemocionales en los alumnos (Durlak et al., 2011). No obstante, a pesar de su importancia, todavía se conoce muy poco del impacto de las iniciativas que están siendo desarrolladas para implementar las competencias socioemocionales en el sistema educativo. Al igual que se desconocen con certeza las características específicas del profesorado que influyen en el desarrollo de sus competencias socioemocionales. En esta línea, se han llevado a cabo algunos estudios, los cuales señalan que el profesorado tiene una formación insuficiente en competencias socioemocionales para garantizar su desarrollo en las aulas (Calderón, González, Salazar, y Washburn, 2014). Por lo tanto, sería importante describir y promover las competencias socioemocionales en el profesorado. Desde diferentes estudios, como se expondrá a continuación, se sugieren una serie de variables a considerar para la descripción de las competencias socioemocionales en los docentes: género, edad y experiencia con minorías o grupos étnico-culturales.

Con respecto al género, diversas investigaciones muestran que las mujeres son más competentes socioemocionalmente, en comparación con los hombres (Llorent, Zych, y Varo-Millán, 2020; Rendón, 2015). Específicamente, un estudio desarrollado por Zych, Ortega-Ruiz et al. (2018), en la etapa universitaria, señala que las mujeres presentan puntuaciones más altas frente a los hombres en conciencia social y habilidades sociales. Sin embargo, en este mismo estudio no se encuentran diferencias significativas en cuanto al género en la autoconciencia, la autogestión y la motivación, y la toma de decisiones responsable. Por otro lado, hay estudios que analizan las competencias socioemocionales en base a la edad, con resultados contradictorios. Algunas investigaciones señalan que, a mayor edad, mayor regulación emocional (Márquez-González, Izal, Montorio, y Losada, 2008). Mientras que otros estudios no encuentran resultados significativos en torno a la variable edad (Llorent, Zych, y Varo-Millán, 2020; Nolen-Hoeksema y Aldao, 2011). A la hora de describir el nivel de competencias socioemocionales del profesorado también se consideran otras variables, como la experiencia con minorías o grupos étnico-culturales (Suirá, Bueno y Rosser, 2011).

Los estudios focalizados en las competencias socioemocionales del profesorado no aportan aún suficientes hallazgos en torno a las variables clave para su desarrollo.

Esta situación podría deberse a que son escasas las investigaciones en las que estas competencias han sido examinadas como un constructo integral. Tras revisar el estado del arte no se ha encontrado ninguna investigación que analice de forma holística las competencias socioemocionales en el profesorado de Educación Primaria. A pesar de que es en esta etapa educativa desde la cual los maestros deben apostar especialmente por un desarrollo social y emocional de sus alumnos (Real Decreto 126/2014).

Tras una exhaustiva revisión bibliográfica se plantea la primera hipótesis de esta investigación, el profesorado de la etapa de Educación Primaria presenta un nivel alto en competencias socioemocionales. La segunda hipótesis de este estudio es: el nivel de competencias socioemocionales del profesorado de la etapa de Educación Primaria está relacionado con sus características sociolaborales. Concretamente, se espera encontrar que el nivel de competencias socioemocionales es mayor entre las mujeres, los docentes con más edad, en aquellos que tienen más experiencia docente, y más experiencia con alumnado con diversidad en sus tres ámbitos principales (étnico-cultural, orientaciones sexuales y discapacidad). El objetivo principal de esta investigación es describir el nivel de competencias socioemocionales del profesorado de la etapa de Educación Primaria, identificando las variables sociolaborales que están relacionadas con dicho nivel.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Esta investigación se ha desarrollado con una muestra objeto de estudio seleccionada mediante conveniencia simple por el método bola de nieve, siendo un muestreo no probabilístico. Se ha empleado esta tipología de muestreo dado que se perseguía llegar al mayor número de profesorado posible. Específicamente, esta investigación se ha realizado con una muestra total conformada por 183 docentes en activo de la etapa de Educación Primaria. Eliminando los casos perdidos cuando los haya, los participantes se distribuyen por género en 56 hombres (30.60%) y 127 mujeres (69.40%). La edad media de la muestra es de 37 años (DT = 11.45), en un rango de edad comprendido entre los 22 y los 66 años, y con una media de 11 años de experiencia en la función docente (DT = 10.99). Del total de los sujetos examinados, el 26.80% (49) expresó tener mucha experiencia con alumnado con diversidad en general, en comparación con el 59% (108) que presenta poca. El 37.20% (68) cuenta con mucha experiencia con alumnado con diversidad étnico-cultural frente a un 62.30% (114) que tiene poca. El 9.30% (17) tiene mucha experiencia con alumnado de diferentes orientaciones sexuales, mientras que un 76.50% (140) cuenta con poca. El 42.60% (78) señaló tener mucha experiencia con alumnado con discapacidad, respecto al 44.30% (81) que indicó tener poca.

## **Diseño y procedimiento**

Se trata de un estudio cuantitativo, descriptivo, correlacional y de corte transversal ex-post facto. La recogida de datos se ha llevado a cabo en el segundo cuatrimestre del curso 2019/2020. Se contactó con docentes en activo de la etapa de Educación Primaria, afines al grupo de investigación. Se les solicitó la difusión del enlace de una encuesta online, entre el profesorado de su misma etapa educativa, la cual se respondía individualmente en aproximadamente 10 minutos. En este instrumento se explica de manera detallada el objetivo de la investigación y las características de la propia encuesta. A su vez, se garantizó que los datos obtenidos serían trabajados de forma anónima y confidencial, exclusivamente con fines científicos, respetando la Ley de Protección de Datos y Derechos Digitales, y siguiendo los estándares éticos de la Declaración de Helsinki.

## **Instrumento**

El instrumento empleado para la recogida de datos en esta investigación es una encuesta, segmentada en dos partes bien diferenciadas entre sí: un cuestionario sociolaboral y la escala de Competencias Socioemocionales. El cuestionario recoge una serie de ítems sobre datos personales y sociolaborales, tales como el género, la edad, los años de experiencia en la función docente, y la experiencia con alumnado con diversidad étnico-cultural, con diferentes orientaciones sexuales y con discapacidad. La escala de Competencias Socioemocionales creada y validada por Zych et al. (2018), para medir las competencias socioemocionales, consta de 16 ítems ( $\alpha = .91$ ). Estos ítems han sido contestados a través de una escala tipo Likert con 5 opciones posibles de respuesta, que varía de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio realizados en el estudio original mostraron que esta escala está conformada por 4 subescalas: Autoconciencia (ser consciente de las emociones y los pensamientos propios; 4 ítems;  $\alpha = .88$ ; por ejemplo, «Sé cómo mis emociones influyen en lo que hago», «Soy consciente de los pensamientos que influyen en mis emociones»), automotivación y autogestión (perseguir metas superando dificultades; 3 ítems;  $\alpha = .81$ ; por ejemplo, «Sé cómo motivarme», «Persigo mis objetivos a pesar de las dificultades»), conciencia social y conducta prosocial (comprender, ayudar y tener buenas relaciones con los demás; 6 ítems;  $\alpha = .81$ ; por ejemplo, «Presto atención a las necesidades de los demás», «Ofrezco ayuda a los que me necesitan»), y toma de decisiones responsable (analizar las consecuencias de una manera reflexiva; 3 ítems;  $\alpha = .80$ ; por ejemplo, «Tomo decisiones analizando cuidadosamente posibles consecuencias», «No tomo decisiones a la ligera»).

### Análisis de datos

En primera instancia, se calculó la confiabilidad tipo consistencia interna a partir del coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach, con el software SPSS 25. Después de confirmar que el cuestionario era fiable para ser empleado en la muestra actual, se realizaron análisis estadísticos descriptivos para delimitar las características sociolaborales de la muestra seleccionada (media, desviaciones típicas y porcentajes). Seguidamente, se calcularon las puntuaciones medias en competencias socioemocionales del profesorado. Tras ello, se desarrollaron análisis estadísticos comparativos entre grupos, correlacionales e inferenciales de las variables independientes (género, edad, años de experiencia en la función docente, y experiencia con alumnado con diversidad étnico-cultural, con diferentes orientaciones sexuales y con discapacidad). Para ello, se empleó la prueba de Levene, t de Student, correlaciones bivariadas de Pearson y análisis de regresión lineal. Todas estas pruebas estadísticas se desarrollaron con el software SPSS 25. El valor de significatividad en todos los análisis estadísticos ha sido considerado siempre que  $p < .05$ . Igualmente, en todos los casos, para comparar grupos y mostrar el tamaño del efecto de las diferencias grupales, se ha calculado el estadístico d de Cohen con intervalos de confianza (IC) del 95%, empleando para ello como herramienta la calculadora Campbell Collaboration Practical Meta-Analysis Effect Size Calculator.

### RESULTADOS

Se ha valorado el nivel de competencias socioemocionales del profesorado de Educación Primaria a través de la media de cada dimensión. Como se puede observar en la Tabla 1 el valor de la media total para cada dimensión dividido entre el número de ítems es superior al valor 4 en base a la escala de Likert.

*Tabla 1.* Puntuaciones en competencias socioemocionales según las medias y el número de ítems de las dimensiones objeto de estudio

Factor	Media (DT)	Puntuación ponderada sobre 5
Autoconciencia	17.56 (2.48)	4.39
Automotivación y autogestión	13.09 (1.91)	4.36
Conciencia social y conducta prosocial	26.36 (2.95)	4.39
Toma de decisiones responsable	12.45 (2.17)	4.15
Total en Competencias Socioemocionales	69.45 (7.79)	4.34

Como se aprecia en la Tabla 2 no se encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres ni en el total de las competencias socioemocionales ni en cada una de sus dimensiones integrantes.

Los análisis realizados en torno a la variable edad no reportan correlaciones significativas ni con el total en competencias socioemocionales ( $r = .06$ ,  $p = .411$ ), ni con cada una de sus dimensiones constituyentes: autoconciencia ( $r = .11$ ,  $p = .143$ ),

automotivación y autogestión ( $r = .10, p = .172$ ), conciencia social y conducta prosocial ( $r = -.02, p = .787$ ), y toma de decisiones responsable ( $r = .05, p = .503$ ). De la misma manera acontece con la variable años de experiencia en la función docente, tampoco se identifican correlaciones significativas ni con el total en competencias socioemocionales ( $r = .06, p = .453$ ), ni con cada una de sus dimensiones integrantes: autoconciencia ( $r = .11, p = .144$ ), automotivación y autogestión ( $r = .04, p = .614$ ), conciencia social y conducta prosocial ( $r = -.02, p = .812$ ), y toma de decisiones responsable ( $r = .10, p = .205$ ).

*Tabla 2. Competencias socioemocionales y sus dimensiones según el género*

Factor	Hombre $N = 56$ $M (DT)$	Mujer $N = 127$ $M (DT)$	$t_{(183)}$	$p$	$d$	IC (95%)
Autoconciencia	17.45 (2.77)	17.61 (2.34)	.39	.700	.07	-.25, .38
Automotivación y autogestión	13.05 (2.24)	13.11 (1.76)	.19	.850	.03	-.28, .35
Conciencia social y conducta prosocial	25.68 (3.79)	26.66 (2.45)	1.78	.080	.34	.02, .65
Toma de decisiones responsable	12.41 (2.41)	12.46 (2.07)	.15	.879	.02	-.29, .34
Total en Competencias Socioemocionales	68.58 (9.62)	69.84 (6.81)	1.00	.321	.16	-.15, .48

La experiencia con alumnado con diversidad en general se organiza en dos grupos: Mucha y poca experiencia. No se encuentran diferencias significativas entre el profesorado que ha tenido mucha y poca experiencia con alumnado con diversidad en general ni en el total de las competencias socioemocionales ni en sus dimensiones (ver Tabla 3). Seguidamente, se ha estudiado la relación existente entre las competencias socioemocionales y la experiencia con alumnado con diversidad de forma específica, atendiendo a la naturaleza de dicha diversidad: Experiencia con alumnado con diversidad étnico-cultural, con diferentes orientaciones sexuales y con discapacidad; estructurándose las respuestas de los encuestados también en dos grupos: Mucha y poca experiencia. Las personas que han tenido mucha experiencia con alumnado con diversidad étnico-cultural informan de una mayor competencia en las dimensiones autoconciencia, automotivación y autogestión, conciencia social y conducta prosocial, y en las competencias socioemocionales en su conjunto (ver Tabla 4). En cuanto a la experiencia con alumnado con diferentes orientaciones sexuales, el profesorado que ha tenido mucha experiencia en esta variable presenta puntuaciones significativamente más altas en el total en competencias socioemocionales y en las dimensiones autoconciencia, conciencia social y conducta prosocial, y toma de decisiones responsable (ver Tabla 5). Respecto a la variable experiencia con alumnado con discapacidad, los docentes que han tenido mucha experiencia con esta

tipología de alumnado presentan puntuaciones significativamente más altas en la dimensión conciencia social y conducta prosocial, y en el total en competencias socioemocionales (ver Tabla 6).

**Tabla 3.** Competencias socioemocionales y sus dimensiones según la experiencia con alumnado con diversidad en general

Factor	<i>Poca</i> <i>N = 108</i> <i>M (DT)</i>	<i>Mucha</i> <i>N = 49</i> <i>M (DT)</i>	<i>t</i> <sub>(157)</sub>	<i>p</i>	<i>d</i>	IC (95%)
Autoconciencia	17.72 (2.47)	17.04 (2.61)	1.53	.128	.27	-.07, .61
Automotivación y autogestión	13.22 (1.83)	12.80 (1.88)	1.35	.180	.23	-.11, .57
Conciencia social y conducta prosocial	26.45 (3.23)	26.06 (2.63)	.75	.457	.13	-.21, .47
Toma de decisiones responsable	12.62 (2.14)	11.88 (2.23)	1.99	.050	.34	.00, .68
Total en Competencias Socioemocionales	69.98 (8.23)	67.77 (7.02)	1.60	.111	.28	-.06, .62

**Tabla 4.** Competencias socioemocionales y sus dimensiones según la experiencia con alumnado con diversidad étnico-cultural

Factor	<i>Poca</i> <i>N = 114</i> <i>M (DT)</i>	<i>Mucha</i> <i>N = 68</i> <i>M (DT)</i>	<i>t</i> <sub>(182)</sub>	<i>p</i>	<i>d</i>	IC (95%)
Autoconciencia	17.20 (2.66)	18.18 (2.03)	-2.59*	.010	.40	.10, .70
Automotivación y autogestión	12.85 (2.03)	13.48 (1.63)	-2.15*	.033	.33	.03, .64
Conciencia social y conducta prosocial	25.84 (3.14)	27.21 (2.44)	-3.08**	.002	.47	.17, .78
Toma de decisiones responsable	12.21 (2.35)	12.79 (1.81)	-1.75	.082	.27	-.04, .60
Total en Competencias Socioemocionales	68.12 (8.36)	71.63 (6.21)	-2.94**	.004	.46	.16, .76

Nota: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

**Tabla 5.** Competencias socioemocionales y sus dimensiones según la experiencia con alumnado con diferentes orientaciones sexuales

Factor	<i>Poca</i> <i>N = 140</i> <i>M (DT)</i>	<i>Mucha</i> <i>N = 17</i> <i>M (DT)</i>	<i>t</i> <sub>(157)</sub>	<i>p</i>	<i>d</i>	IC (95%)
Autoconciencia	17.30 (2.57)	19.18 (1.24)	-5.04***	<.001	-.76	-1.27, -.25
Automotivación y autogestión	13.00 (1.87)	13.82 (1.55)	-1.74	.083	-.45	-.95, .06
Conciencia social y conducta prosocial	26.16 (3.01)	27.76 (3.07)	-2.07*	.040	-.53	-1.04, -.02
Toma de decisiones responsable	12.24 (2.21)	13.65 (1.54)	-2.55*	.012	-.66	-1.16, -.15
Total en Competencias Socioemocionales	68.65 (7.96)	74.41 (5.51)	-2.89**	.004	-.74	-1.25, -.23

Nota: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

**Tabla 6.** Competencias socioemocionales y sus dimensiones según la experiencia con alumnado con discapacidad

Factor	<i>Poca</i> <i>N = 81</i> <i>M (DT)</i>	<i>Mucha</i> <i>N = 78</i> <i>M (DT)</i>	<i>t</i> <sub>(159)</sub>	<i>p</i>	<i>d</i>	IC (95%)
Autoconciencia	17.26 (2.53)	17.78 (2.50)	-1.29	.198	.21	-.11, .52
Automotivación y autogestión	12.99 (1.91)	13.25 (1.79)	-.88	.381	.14	-.17, .45
Conciencia social y conducta prosocial	25.65 (3.39)	27.06 (2.44)	-3.00**	.003	.48	.16, .79
Toma de decisiones responsable	12.19 (2.26)	12.67 (2.12)	-1.39	.168	.22	-.09, .53
Total en Competencias Socioemocionales	68.10 (8.55)	70.66 (7.04)	-2.03*	.044	.33	.01, .64

Nota: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

En última instancia se desarrolló un análisis en profundidad para conocer las relaciones únicas de las competencias socioemocionales y el resto de las variables de estudio que resultaron significativas en los análisis precedentes. Se consideraron como variables dependientes las competencias socioemocionales y como variables predictoras: la experiencia con alumnado con diversidad étnico-cultural, con diferentes orientaciones sexuales y con discapacidad. Según los resultados obtenidos, las competencias socioemocionales están relacionadas directamente con la experiencia con alumnado con diversidad étnico-cultural y con diferentes orientaciones sexuales ( $R^2 = .15$ ,  $F = 8.41$ ,  $p < .001$ ), como se presenta en la Tabla 7.



**Tabla 7.** La experiencia con alumnado con diversidad étnico-cultural y con diferentes orientaciones sexuales como factores predictores de las competencias socioemocionales en el profesorado de Educación Primaria

	B	ET	Beta	<i>t</i>	<i>p</i>
Experiencia con alumnado con diversidad étnico-cultural	1.53	.70	.20	2.19	.030*
Experiencia con alumnado con diferentes orientaciones sexuales	1.72	.71	.21	2.42	.017*
Experiencia con alumnado con discapacidad	.59	.65	.08	.91	.365

Nota: \*  $p < .05$

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El profesorado ha ido tomando conocimiento, desde finales del siglo XX, de la relevancia que tiene el apostar por una formación integral del alumnado que preste especial consideración, más allá de las áreas académicas tradicionales, al desarrollo de las competencias socioemocionales (LOMCE, 2013). Una adecuada implementación de estas competencias en el aula debe contar con docentes bien formados, ya que es el profesorado un elemento clave en el desarrollo de estas competencias entre su alumnado (Durlak et al., 2011). Además, las competencias socioemocionales en el profesorado facilitan una adecuada atención a la diversidad. Y, aunque numerosas investigaciones demuestran los beneficios de las competencias socioemocionales y de las diferentes iniciativas políticas para su implantación, son escasos los estudios que describen estas competencias de forma holística y, menos aún, en la etapa de Educación Primaria.

Estos argumentos llevan a plantear el estudio del nivel de competencias socioemocionales en el profesorado, concretamente en la etapa de Educación Primaria. Los resultados de esta investigación apuntan que el nivel de competencias socioemocionales del profesorado de Educación Primaria es bastante alto. Este resultado es destacable, pues parece ser que el profesorado ostenta las competencias necesarias para formar una ciudadanía socioemocionalmente más competente en las dimensiones estudiadas; validándose así la hipótesis 1 de esta investigación, el profesorado de Educación Primaria presenta un nivel alto en competencias socioemocionales.

Con respecto a la variable género no se encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres en las competencias socioemocionales, ni en sus dimensiones, contradiciendo estudios similares en otras etapas educativas (Llorent, Zych, y Varo-Millán, 2020; Rendón, 2015). Los análisis realizados en torno a la edad tampoco muestran relaciones significativas ni con las competencias socioemocionales ni con sus dimensiones integrantes, quedando este resultado en consonancia con lo

obtenido en investigaciones previas, en las que tampoco se encuentran resultados significativos en torno a la edad (Llorent, Zych, y Varo-Millán, 2020; Nolen-Hoeksema y Aldao, 2011). Al igual acontece con los años de experiencia en la función docente, no se hallan correlaciones significativas con las competencias socioemocionales en total, ni con sus dimensiones constituyentes. Esta variable se incluye en el estudio, dado que se quiere vislumbrar con fundamentación científica si ser más competente socioemocionalmente está sujeto a la edad y a la experiencia como docente.

La variable experiencia con alumnado con diversidad se analiza en primera instancia de forma conjunta. Es decir, independientemente de la naturaleza de dicha diversidad, con la finalidad de adquirir una percepción global, donde no aparecen diferencias significativas entre tener mucha y poca experiencia con diversidad ni en las competencias socioemocionales en total ni en ninguna de sus dimensiones. Seguidamente se examina en profundidad la experiencia con diversidad del alumnado (diversidad étnico-cultural, orientación sexual y discapacidad). El profesorado que presenta mucha experiencia con alumnado con diversidad étnico-cultural puntúa significativamente más alto en las dimensiones autoconciencia, automotivación y autogestión, conciencia social y conducta prosocial, y en el total en competencias socioemocionales; coincidiendo con el planteamiento de Suirá et al. (2011), la convivencia con minorías o grupos étnico-culturales implica un cambio sustancial en las personas. El profesorado que tiene mucha experiencia con alumnado con diferentes orientaciones sexuales presenta un nivel más alto en sus competencias socioemocionales y en las dimensiones autoconciencia, conciencia social y conducta prosocial, y toma de decisiones responsable. Y el profesorado que tiene mucha experiencia con alumnado con discapacidad exterioriza niveles más altos en la dimensión conciencia social y conducta prosocial, y en las competencias socioemocionales en total.

A partir de estos hallazgos se rechaza parcialmente la hipótesis 2 planteada al inicio de este estudio, en tanto que, las competencias socioemocionales del profesorado de Educación Primaria no parecen depender del género, de la edad y de los años de experiencia en la función docente. Y por otro lado, la hipótesis 2 se valida parcialmente en tanto que la experiencia con diversidad, en concreto, experiencia con alumnado con diversidad étnico-cultural, con diferentes orientaciones sexuales y con discapacidad, sí que está relacionada con un nivel alto de competencias socioemocionales. Tanto es así que la experiencia con alumnado con diversidad étnico-cultural y con diferentes orientaciones sexuales son las variables que parecen predecir mejor las competencias socioemocionales en el profesorado de Educación Primaria.

Este estudio ofrece una visión holística de la situación actual de las competencias socioemocionales del profesorado, en una etapa educativa prácticamente inexplorada

en este campo; siendo estas competencias consideradas como un constructo integral. A su vez, esta investigación identifica las características sociolaborales clave de los docentes en el nivel de dichas competencias. Estos hallazgos tienen notables repercusiones para la práctica escolar y las políticas educativas. Sin embargo, se tendrían que seguir desarrollando más investigaciones en esta línea, que confirmen y complementen los resultados obtenidos. Por ello, se establece como posible línea de actuación para futuras investigaciones en este campo, la confirmación de resultados usando heteroinformes, y sobre todo con una muestra más amplia que permita desarrollar generalizaciones. En definitiva, este estudio aporta novedades sobre las competencias socioemocionales en el profesorado de Educación Primaria, las cuales podrían facilitar claras mejoras en la formación docente del sistema educativo.

## REFERENCIAS

Calderón, M., González, G., Salazar, P., y Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades de Investigación en Educación*, 14(1), 1-23.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., y 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.

Eden, S., Heiman, T., y Olenik-Shemesh, D. (2016). Bully versus victim on the internet: The correlation with emotional-social characteristics. *Education and Information Technologies*, 21, 699-713.

Espejo-Siles, R., Zych, I., y Llorent, V.J. (2020). Empathy, social and emotional competencies, bullying perpetration and victimization as longitudinal predictors of somatic symptoms in adolescence. *Journal of Affective Disorders*, 271, 145-151.

Garrido, P., y Gaeta, M.L. (2016). La competencia socioemocional docente en el logro del aprendizaje de las competencias genéricas del perfil de egreso de educación media superior. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 137, 108-123.

Gómez-Ortiz, O., Romera, E.M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 27-38.

Lacunza, A.B., y González, N.C. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

Llorent, V.J., González-Gómez, A.L., Farrington, D.P., y Zych, I. (2020). Social and emotional competencies and empathy as predictors of literacy competence. *Psicothema*, 32(1), 47-53.

Llorent, V.J., Zych, I., y Varo-Millán, J.C. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1), 297-318.

López-Goñi, I., y Goñi, J.M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-490.

Marín-López, I., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Hunter, S.C., y Llorent, V. J. (2020). Relations among online emotional content use, social and emotional competencies and cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 108(104647), 1-9.

Márquez-González, M., Izal, M., Montorio, I., y Losada, A. (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: Análisis comparativo en tres grupos de edad. *Psicothema*, 20(4), 616-622.

Milicic, N. (2011). *El aprendizaje socioemocional: Un aporte para la educación inclusiva. En VI Jornadas de Cooperación Educativa en Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas*. Santiago: OREALC/UNESCO.

Nolen-Hoeksema, S., y Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 51(6), 704-708.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014.

Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256.

Suirá, R., Bueno, A., y Rosser, A. (2011). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: Reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 75-90.

Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., y Llorent, V. J. (2018). Social and emotional competencies in adolescents involved in different bullying and cyberbullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93.

Zych, I., Farrington, D. P., y Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., y Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 98-106.

## CAPÍTULO 83

### REVISIÓN SISTEMÁTICA DE ESTUDIOS EMPÍRICOS QUE HACEN REFERENCIA A INTERVENCIONES EDUCATIVAS EN PROBLEMAS DEL COMPORTAMIENTO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL: UN RETO COMPARTIDO

ALICIA MANUEL GUTIÉRREZ

#### INTRODUCCIÓN

##### Estado del arte

En la etapa de Educación Infantil, es compleja la contextualización de las conductas disruptivas del entorno clínico normal de los problemas de comportamiento, expresión inicial de diversos trastornos. La forma de realizar el diagnóstico y abordaje, ejerce una poderosa influencia sobre las familias y el profesorado, y especialmente, sobre los propios estudiantes (Harwood, 2010).

La exhibición de comportamientos disruptivos, tales como gritar, llorar, arrojar objetos, rehusar el cumplir normas, es común durante los años preescolares cuando los niños comienzan a desarrollar habilidades sociales, pero, mientras que la mayoría de los niños van controlándose, algunos continúan mostrando estos comportamientos con la severidad y/o frecuencia no apropiada para su edad (Purpura et al., 2010; Torales et al., 2018). Estos son los niños cuyos comportamientos corren el riesgo de empeorar y presentarse como una barrera del aprendizaje y desarrollo socioemocional (Arias-Gundín, 2009; Brennan et al, 2015).

La definición de referencia de los problemas de comportamiento está en el manual DSM (Diagnostic And Statistical Manual), el cual, en su última versión (DSM-5, 2013) describe el problema como «un patrón persistente y repetitivo de conducta, en el que destaca la violación de los derechos fundamentales de los demás, o las reglas o normas sociales adecuadas a la edad», haciendo referencia a dos categorías susceptibles de iniciarse en el rango de edad del que se ocupa la Educación Infantil, una es el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, refiriendo que «algunos síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos están presentes antes de los 12 años», y otra es el Trastorno Negativista Desafiante definido como «un patrón de enfado/irritabilidad, discusiones/actitud desafiante durante un periodo de seis meses», y que «en los niños de menos de 5 años el comportamiento debe aparecer casi todos los días, asociado a un malestar en el individuo o en otras personas de su entorno social inmediato».

Con estas definiciones, es difícil discernir entre el mal comportamiento normativo de la primera infancia y el mal comportamiento patológico (Wakschlag y col., 2010; Fabiano et al., 2013; Motamedi et al., 2016):

Primero: El criterio diagnóstico DSM-5 «patrón persistente y repetitivo de conducta». Resulta excesivo aplicar este criterio a niños en etapa Educación Infantil, ya que por su edad resulta casi imposible posicionarse respecto a la «persistencia» con la que tienen que producirse tales conductas para considerarlas síntomas de un «trastorno» subyacente. Lo mismo sucede al describir las conductas más frecuentes, ya que, si bien podemos reconocer estas conductas en niños de esta etapa, quizá la diferencia en cuanto a la frecuencia de aparición de unas u otras, en comparación con niños mayores, resida en las limitaciones propias de la edad (López, 2015).

Segundo: El siguiente criterio diagnóstico DSM-5 necesario para diagnosticar un trastorno de esta naturaleza se refiere a que ha de estar presentes al menos tres de los quince síntomas durante los doce últimos meses, uno de ellos presente en los últimos seis, además de interferir significativamente en el funcionamiento social, escolar o laboral. De nuevo es cuestionable su aplicabilidad en el grupo de niños de Educación infantil, dado que el periodo de un año en un niño de 3 años no representa lo mismo que el mismo periodo en un niño de 12 años (López, 2015).

Tercero: La expresión de «inicio infantil» que utiliza DSM-5 no procede aplicarla en esta etapa, pues el criterio de que las conductas problema estén presentes antes de los 12 años no especifica la edad hasta la que debemos descender (López, 2015)

Cuarto: Existe gran heterogeneidad de expresiones en la literatura científica para referirse al problema, tales como «niños problemáticos», «problemas del comportamiento», «dificultades del comportamiento», «dificultades emocionales y de conducta», «trastornos del comportamiento», «trastornos emocionales y de conducta», «trastorno oposicionista / negativista desafiante», «trastorno de conducta», «trastorno disocial», «trastornos disruptivos», «trastorno de la desregulación emocional» (Torales et al, 2018).

En este contexto se plantea este interrogante ¿Cual es la prevalencia? Estos datos son escasos y con alta variabilidad en los resultados por la influencia de factores tales como los métodos de evaluación, muestra, procedimiento y características socioculturales e individuales de los evaluadores (maestros, padres, profesionales de la salud). Así, según los maestros, el 22% de los niños tienen problemas de comportamiento (Yoder, 2019), mientras que otros maestros hablan del 64% (Conyers, et al., 2004). Según las familias, hay estudios que reportan la prevalencia de conductas disruptivas entre el 9% y el 13%, en niños menores de 5 años (Fabiano et al., 2013; Sonuga-Barke, 2005; Wakschlag et al., 2007). Y según estudios médicos, refieren que del 2% al 4% de los niños en edad preescolar ya tienen asignado el

diagnóstico de TDAH y/o TND por sus comportamientos alterados en un grado clínicamente patológico (Danielson et al., 2018).

Sin embargo, la relevancia del problema no radica tanto cuantificar la prevalencia (Banaschewski, 2010), sino en la dificultad de no saber cómo abordarlo tanto por la familia como por los profesores y los servicios sanitarios, todo un reto compartido (Gutiérrez et al., 2008):

Par los maestros: Uno de los factores más estresantes son los problemas de disciplina en el aula (Arias-Gundín, 2009). Los maestros tienen mayores dificultades para establecer relaciones positivas con aquellos niños que perciben como «disruptivos» (Dobbs y Arnold, 2009; Harvey et al, 2013; Thijs y Koomen, 2009; Yoder y Williford, 2019). La percepción del maestro sobre el comportamiento inicial de un niño sienta las bases en la forma de interactuar profesor-alumno durante el resto del curso (Coplan et al, 2015; Pochtar y Del Vecchio, 2014). Esta interacción profesor-alumno, es especialmente importante para el niño, cuando sus primeras experiencias en el aula preparan el escenario para el desarrollo de su actitud frente a la escuela y el aprendizaje (Coplan et al, 2015; Downer, et al, 2016; Myers y Pianta, 2008; Pochtar y Del Vecchio, 2014).

Para el niño, su familia y la sociedad: Este problema es causa de malestar no solo en el niño, sino también en la familia y en el ámbito social, asociándose al riesgo de deterioro social y académico (Bierman et al, 2013; Torales et al, 2018). Algunos de estos «niños problemáticos» terminan diagnosticados de una serie de trastornos psiquiátricos/neurológicos, relacionados con comportamientos predictores desde el fracaso escolar hasta conductas delictivas o trastornos psiquiátricos en la adultez (Ellis et al., 2009; Harwood, 2010).

Así, los maestros y tutores se plantean la siguiente cuestión: Cuando se presenta el problema en el aula o en el hogar ¿qué hacer?

Desde el punto de vista del neurodesarrollo, el periodo de la primera infancia es particularmente sensible en el modelado de la actividad cerebral (Anderson et al, 2011; Halperin, et al., 2012; Halperin et al., 2013). La evidencia científica refiere que, sin intervención, los niños con niveles clínicamente significativos de comportamientos disruptivos empeoran con el tiempo y se pone de manifiesto la importancia de identificar (Studts, 2013) e intervenir tempranamente (Sonuga – Barke et al., 2005; Banaschewski, 2010; Fabiano et al., 2013; Studts y Van Zyl, 2013; Motamedi et al., 2016) introduciendo cambios en la dinámica familiar (DeWolfe et al., 2000; Raya et al., 2009; Murillo y col., 2017), en el profesorado (Poulou, 2017; Williford, 2017; Saco et al., 2019), y en enseñar al niño las competencias de resolución de problemas, habilidades comunicativas y control de emociones (Van Lier et al., 2004; Willoughby, et al., 2011; Motamedi et al., 2016). Este es el enfoque de la hipótesis y objetivos de la presente investigación.

## **Hipótesis**

Demostrar la justificación de continuar esta línea de investigación iniciada en estudios empíricos referentes a este área del conocimiento en la etapa de Educación Infantil.

## **Objetivos**

Identificar estudios empíricos al respecto y conocer las estrategias de intervención educativa, propuestas o realizadas, en base a la evaluación con herramientas validadas de los problemas del comportamiento en niños preescolares.

## **MÉTODO**

Base de datos: Scopus, Para que la selección de documentos fuera reproducible se creó una ecuación de búsqueda con los términos, expresiones y sinónimos a los que hace referencia el tema de esta investigación. Se utilizó el asterisco (\*) para ampliar la búsqueda a las palabras en plural, se utilizaron comillas para permitir la búsqueda de términos compuestos por varias palabras y se restringió la búsqueda a fechas posteriores al 2010, combinando los operadores booleanos "AND" / "OR", en los campos título, resumen o palabras clave. El resultado fue la siguiente ecuación de búsqueda: (TITLE-ABS-KEY ( "infant education classroom\*" OR "preschool disruptive behavior\*" ) AND TITLE-ABS-KEY ( "preschool\*" OR "behavioral problems" ) ) AND DOCTYPE ( ar ) AND PUBYEAR > 2009.

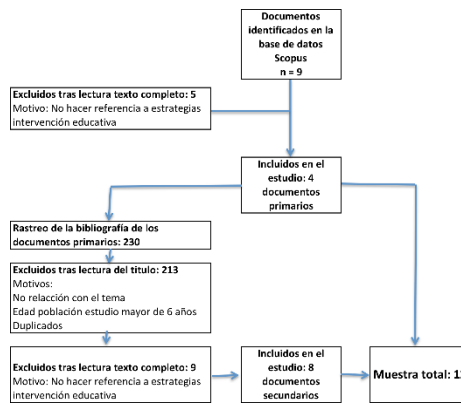
Criterios de inclusión: Trabajos empíricos sobre problemas de comportamiento, en inglés, publicados entre el 2010 y 2020, en revistas científicas indexadas, que aporten resultados obtenidos mediante la aplicación de varios instrumentos de medida, que hagan referencia a intervenciones de apoyo educativo, que los sujetos de estudio sean niños/as hasta 6 años. Criterios de exclusión: Artículos no empíricos de opinión, revisiones, libros cartas.

Diagrama de flujo: La búsqueda de documentos se hizo durante abril-mayo 2020. Scopus proporcionó nueve documentos primarios. Cinco fueron excluidos por no hacer referencia a intervenciones educativas sobre problemas del comportamiento, siendo este, el principal criterio de inclusión. En total fueron cuatro los que cumplieron todos los criterios de inclusión (Axelrad, 2013; Briggs-Gowan, 2014; Willoughby, 2011; Yoder, 2019). A continuación, se rastreó su bibliografía lo cual permitió rescatar diecisiete documentos potenciales. Tras su lectura texto completo se seleccionaron ocho (Brennan, 2015; Bulotsky-Shearer, 2014, Berg-Nielsen, 2012; Harvey, 2013; Montamedi, 2016; Poulou, 2017; Studts, 2013; Williford, 2017). En total, ha resultado que la revisión bibliográfica se ha realizado sobre doce estudios empíricos que cumplen todos los criterios de inclusión y ninguno de exclusión (Ver Figura 1).



Procedimiento: De cada documento se ha registrado en una plantilla los datos de las siguientes variables: año de publicación, revista, país, objetivo, diseño, tamaño muestral, edad, instrumentos de medida, limitaciones, resultados, e intervenciones educativas. Cada plantilla se han volcado en una tabla de síntesis de resultados.

*Figura 1.* Diagrama de flujo: selección de los trabajos incluidos en la revisión sistemática



## RESULTADOS

### Descripción de los resultados encontrados

El principal objetivo de esta revisión es conocer las intervenciones educativas, propuestas o realizadas, referentes al abordaje de los problemas del comportamiento en la etapa de Educación Infantil, pero también es de interés analizar las características de los estudios ya que, esta información aclara los aspectos reflejados en resultados.

Características de los estudios: Dado que uno de los criterios de inclusión es que las revistas estuvieran indexadas, destaca que todos los estudios analizados son publicaciones internacionales en revistas de alto factor de impacto (Ver Figura 2).

*Figura 2.* Factor de impacto (F.I.) durante 2018 – 2019 de las revistas donde se han publicado los estudios

NOMBRE DE LA REVISTA	F.I.	ESTUDIOS
Child Development	5.024	Williford, 2017.
Child Psychiatry of Human Development	2.225	Berg-Nielsen, 2012.
Developmental Neuropsychology	1.410	Willoughby, 2011.
Early Childhood Research Quarterly	2.835	Harvey, 2013.
Early Education and Development	3.406	Yoder, 2019; Poulou, 2017.
Journal of Abnormal Child Psychology	3.600	Studts, 2013.
Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines	6.129	Briggs-Gowan, 2014; Brennan, 2015
Journal of Clinical Psychology in Medical Settings	1.477	Axelrad, 2013.
Journal of Emotional and Behavioral Disorders	1.775	Bulotsky-Shearer, 2014.
Social Development	2.090	Montamedi, 2016.

Asimismo, se pone de manifiesto que la mayoría han sido desarrollados en Estados Unidos, y sólo dos en Europa (Ver Figura 3). Respecto al diseño de los estudios, el 50% fueron observacionales, el 33% cuasiexperimentales y el 17% fueron ensayos controlados aleatorizados (Figura 2) En lo referente al total de instrumentos de medida utilizados, se pone de manifiesto el uso de hasta cuarenta y ocho herramientas diferentes. El 72% de los mismos están basados en escalas de tipo Likert, (Ver Figura 5). Es de destacar que el rango de instrumentos de medida utilizados en cada estudio está entre dos y ocho. El 42% de los trabajos utiliza cuatro herramientas (Ver Figura 6). Por motivos de espacio se han nombrado con sus siglas en inglés (Ver Figura 7).

Figura 2. Universidad o lugar de trabajo del equipo investigador

Estado	VINCULACIÓN del Equipo Investigador	ESTUDIOS
EE.UU	University of Virginia	Yoder, 2019; Brennan,2015; Williford, 2017.
EE.UU	University of Pittsburgh	Brennan, 2015.
EE.UU	University of Massachusetts-Boston	Harvey, 2013.
EE.UU	University of Louisville	Studts, 2013.
EE.UU	University of Kentucky	Studts, 2013.
EE.UU	University of Farmington	Briggs-Gowan, 2014.
EE.UU	University of Carolina	Willoughby, 2011.
EE.UU	Texas Children's Hospital	Axelrad, 2013.
EE.UU	University of Miami	Bulotsky-Shearer, 2014.
EE.UU	University of Pennsylvania	Montamedi, 2016.
Grecia	University of Patras	Poulou, 2017.
Noruega	University of Norwegian	Berg-Nielsen, 2012.

Figura 3. Diseños utilizados en los estudios

DISEÑO	ESTUDIOS	N
Observacional transversal	Yoder, 2019; Studts, 2013; Harvey, 2013; Berg-Nielsen, 2012; Poulou, 2017.	5
Observacional longitudinal prospectivo	Bulotsky-Shearer, 2014.	1
Cuasiexperimental comparación transversal	Montamedi, 2016; Briggs-Gowan, 2014; Willoughby, 2011.	3
Cuasiexperimental comoración longitudinal	Axelrad, 2013.	1
Ensayo controlado aleatorizado	Brennan, 2015; Williford, 2017.	2

Figura 4. Número de instrumentos de medida utilizados en cada estudio

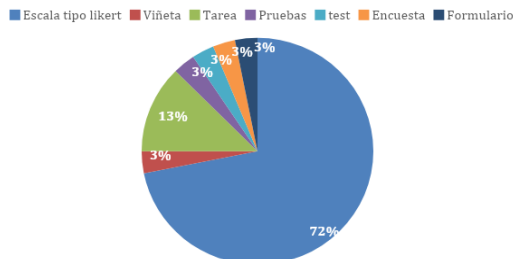
ESTUDIOS	nº	Nombre de los instrumentos según sus siglas en inglés
Studts, 2013.	2	PSC-17; BPI.
Poulou, 2017.	3	SREIS; MESSY; SDQ.
Bulotsky-Shearer, 2014.	3	ASPI; COR; PIPPS-T.
Yoder, 2019.	4	ADHD-IV; ODD; TSES; PTA.
Willoughby, 2011.	4	PRSA; IOWA; TOA; WJ-III.
Briggs-Gowan, 2014.	4	SIJ; MAP-DB; ITSEA; DAS-II.
Montamedi, 2016.	4	ADHD-RS-IV; SCIT; HTKS; TOCA-R.
Axelrad, 2013.	4	ECBI; BASC-2; DBRS; PSI.
Williford, 2017.	6	ADHD-RS-IV; ODD-RS; ECBI; SESBI – R; inCLASS; TC-SPT.
Harvey, 2013.	7	BASC-PRS; BASC-TRS; BASCs; KSEALS; LES, CES-D; SMAS.
Brennan, 2015.	7	ECBI; CBCL; SSRS ;PSBS; PASA; STRS; ACRS.
Berg-Nielsen, 2012.	8	STRS; CBCL; C-TRF; BAI; BDI; PSI; SDQ; DIP-Q.

Aportaciones de los resultados desde la perspectiva de propuestas de intervención: Los resultados tienen distinta repercusión en cuanto a su utilidad en las posibles intervenciones educativas, bien procedan de estudios de carácter observacional o experimental, según se describe respectivamente en las Figura 8 y 9 de síntesis de resultados. Todos los estudios hacen referencia a la importancia de identificar adecuadamente los problemas de conducta en la edad preescolar como punto clave del diseño y evaluación de intervenciones.

Figura 5. Instrumentos de medida utilizados ordenados por orden alfabético

INICIALES	NOMBRE COMPLETO	AUTORES	TIPO	UTILIDAD	Grupos evaluados
ACRS	Adult Child Relationship Scale	Weaver, 2014	Escala Likert	medir relación entre padres e hijos	preescolar
ADHD-RS-IV	ADHD Rating Scale-IV	DuPaul, 1998	Escala Likert	identificar síntomas de TDAH	preescolar
ASPI	Adjustment Scales for Preschool Intervention	Lutz, 2002	Escala Likert	evaluar el comportamiento	preescolar
BAI	Beck Anxiety Inventory	Beck, 1998	Escala Likert	medir síntomas de ansiedad	padres
BASC-2	Behavior Assessment System for Children—Second	Reynolds, 2004	Escala Likert	evaluar el comportamiento disruptivo	preescolar
BASC-PRS	Behavior Assessment System for Children – Parent R	Reynolds, 1992	Escala Likert	evaluar problemas de comportamiento	preescolar
BASC-TRS	Behavior Assessment System for Children – Teacher	Reynolds, 1992	Escala Likert	medir hiperactividad, agresión, ater	preescolar
BASCs	Behavior Assessment System for Children	Reynolds, 1992	Escala Likert	medir hiperactividad, agresión, ater	preescolar
BDI	Beck Depression Inventory-I	Beck, 1996	Escala Likert	medir síntomas de depresión	padres
BPI	Behavior Problems Index	Peterson, 1986	Escala Likert	medir problemas de comportamiento	preescolar
C-TRF	Caregiver-teacher report	Denner, 2005	Formulario	evaluar el comportamiento del niño	preescolar
CBCL	Child Behavior Checklist 1,5-5	Achenbach, 2000	Escala Likert	valorar el comportamiento	preescolar
CES-D	Center for Epidemiologic Studies Depression Scale	Radloff, 1977	Escala Likert	identificar síntomas depresivos	padres
COR	Child Observation Record	High Scope Educati	Escala Likert	habilidades cognitivas y sociales	preescolar
DAS-II	Differential Ability Scales-Second Edition	Elliott, 1983	Escala Likert	evaluar el razonamiento no verbal	preescolar
DBRS	Disruptive Behavior Rating Scale	Barkley, 1998	Escala Likert	evaluar síntomas TDAH y ODD	preescolar
DIP-Q	DSM-IV and the ICD-10 Personality Questionnaire	Ottosson, 1995	Escala Likert	medir los trastornos DSM-IV e ICD	padres
ECBI	Eyberg Child Behavior Inventory	Eyberg, 1999	Escala Likert	evaluar problemas de conducta	preescolar
HTKS	Heads-Toss-Knees-Shoulders	McClelland, 2014	Tareas	evaluar la memoria de trabajo	preescolar
inCLASS	Individualized Classroom Assessment Scoring	Downer, 2011	Escala Likert	evaluar el comportamiento de los n	preescolar
IOWA	IOWA Conners Rating Scale	Loney, 1982	Escala Likert	medir conducta desafiante de opos	preescolar
ITSEA	Infant-Toddler Social and Emotional Assessment	Carter, 2006	Escala Likert	evaluar la impulsividad	preescolar
KSEALS	The Kaufman Survey of Early Academic and Language	Kaufman, 1993	Test	medir habilidades académicas	preescolar
LES	Life Experiences Survey	Sarason, 1978	Encuesta	medir el estrés familiar	padres
MAP-DB	Multidimensional Assessment of Preschool Disruptive	Wakschlag, 2012	Escala Likert	evaluar comportamientos disruptivos	preescolar
MESSY	Martson Evaluation of Social Skills with Youngsters	Martson, 1983	Escala Likert	evaluar las habilidades sociales	preescolar
ODD-RS	ODD Rating Scale	Anastopoulos, 19	Escala Likert	identificar síntomas ODD	preescolar
PASA	Peer Affiliation and Social Acceptance	Dishion, 2014	Escala Likert	evaluar las relaciones con los comp	preescolar
PIPPS-T	Penn Interactive Peer Play Scale	Fantuzzo, 1998	Escala Likert	comportamientos de juego entre p	preescolar
PRSA	Preschool Self-Regulation Assessment	Smith-Donaldet, 20	Tareas	medir rendimiento tareas autorregu	preescolar
PSBS	Preschool Social Behavior Scale	Crick, 1997	Escala Likert	evaluar la agresión relacional	preescolar
PSC-17	Pediatric Symptom Checklist-17	Gardner, 1999	Escala Likert	detectar problemas psicosociales	preescolar
PSI	Parenting Stress Index	Abidin, 1990	Escala Likert	evaluar el estrés de los padres	padres
PTA	Preschool Teaching Attributions	Carter, 2014	Viñeta	medir percepción del maestro	preescolar
SCIT	Social Cognitive Interactive Task	Powers, 2011	Tareas	medir la reactividad	preescolar
SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaire	Goodman 2000	Escala Likert	evaluar salud mental del niño	preescolar
SESBI - R	Sutter-Eyberg Student Behavior Inventory- Revised	Eyberg, 1999	Escala Likert	evaluar comportamiento	preescolar
SU	Stars in Jars task	Briggs-Gowan, 201	Tareas	medir rendimiento de la tarea	preescolar
SMA5	Stephenson Multigroup Acculturation Scale	Stephenson, 2000	Escala Likert	medir relaciones sociales	padres
SREIS	Self-Rated Emotional Intelligence Scale	Brackett, 2006	Escala Likert	medir la inteligencia emocional	maestros
SSRS	Social Skills Rating System	Gresham, 1990	Escala Likert	evaluar habilidades sociales	preescolar
SPTS	Student Teacher Relationship Survey	Pianta 2001	Escala Likert	evaluar relación profesor-alumno	preescolar
TC-SPT	Teacher-child structured play task	Whittaker, 2016	Escala Likert	Evaluar Interacción maestro - niño	preescolar
TOA	Types of Aggression Rating Scale	Kupersmidt, 2008	Escala Likert	medir síntomas de agresión	preescolar
TOA-R	Teacher Observation of Classroom Adaptation- Revised	Werthamer, 1001	Escala Likert	evaluar adaptación en el aula	preescolar
TSES	Sense of Self Efficacy Scale	Tschannen, 2001	Escala Likert	medir la autoeficacia del maestro	maestros
WJ-III	Woodcock-Johnson III WJ-III	Woodcock, 2001	Tareas	medir logro de pruebas cognitivas	preescolar

Figura 6. Tipos de instrumentos de medida utilizados. El 72% son escalas de tipo Likert



Los estudios observacionales ponen de manifiesto asociaciones y predictores de discrepancias entre las características individuales de los evaluadores de los problemas de comportamiento de los niños.

**Figura 7.** Síntesis de resultados de los estudios observacionales, los cuales permiten demostrar asociaciones, pero no permiten afirmar la dirección causa-efecto

	Objetivos	Sujetos de estudio y diseño	Resultados	Intervenciones propuestas	Limitaciones
Berg-Nichsen, 2012.	Explorar los determinantes del (des) acuerdo entre padres y maestros sobre los problemas de comportamiento de los preescolares en niños de familias de Noruega.	<b>Sujetos:</b> 732 niños de 4 años elegidos de forma aleatoria de una muestra comunitaria de Noruega. <b>Diseño:</b> Estudio observacional transversal.	Un determinante de decaído en la relación conflictiva adulto/niño. Los maestros daneses calificaron a los niños considerablemente más bajos que sus padres. Las calificaciones de los maestros más altas se asociaron a conflictos previos en la relación maestro-niño.	<b>Indagar el origen de los conflictos</b> maestros / niños. Las estrategias educativas que ayuden a los adultos a identificar la causa del conflicto, permitirán actuar desde su origen y mejorar el manejo de los problemas de comportamiento en el aula.	No se puede afirmar si el mal comportamiento del niño y es lo que causa conflicto en el maestro, o es el maestro el que no sabe gestionar el conflicto y eso genera peor comportamiento del niño.
Belsky-Shearer, 2014.	Demstrar que el comportamiento problemático, según evaluación del maestro, se asocia con dificultades en el juego entre pares (juego disruptivo y desconectado), y con dificultades académicas.	<b>Sujetos:</b> 507 niños de 3 a 6 años, de 46 aulas al azar, de Filadelfia, EEUU. <b>Diseño:</b> Estudio observacional longitudinal prospectivo durante el curso escolar (los problemas de comportamiento se evaluaron al principio y los juegos y habilidades académicas se evaluaron al final)	Se confirma la hipótesis. Los niños que muestran problemas de comportamiento tienen menores competencias sociales y académicas.	<b>Las interacciones sociales entre pares</b> son experiencias de aprendizaje y autorregulación del comportamiento y que deberían formar parte de los objetivos y contextos de intervención educativa en la primera infancia.	No han tenido en cuenta otras variables contextuales tales como la relación maestro-niño, la calidad de instrucción en el aula así como el apoyo emocional.
Harvey, 2013	Examinar las discrepancias de los informes de los padres, los padres y los maestros sobre la evaluación de hiperactividad, falta de atención y agresividad en niños de familias latinas y afroamericanas.	<b>Sujetos:</b> 196 niños de 3 años elegidos de forma aleatoria a través de los registros de nacimiento estatales de EE.UU. <b>Diseño:</b> Estudio observacional transversal.	El predictor más importante es la ETNIA: Las madres latinas dan calificaciones más altas que los maestros y las madres afroamericanas dan calificaciones más bajas que los maestros, respecto a la intensidad de los síntomas problemas de comportamiento de sus hijos.	<b>Tener en cuenta el contexto cultural</b> con el correspondiente grado de preocupación de los padres por los problemas de comportamiento de sus hijos, dentro del cual el maestro hace sus calificaciones de problemas del comportamiento en el aula y toma decisiones educativas.	Los padres latinos de este estudio son de Puerto Rico. No se pueden extrapolar estos resultados a familias de otros países latinos.
Poulton, 2017	Demstrar que los maestros que se consideran con alto nivel de inteligencia emocional con los que perciben en menor intensidad las dificultades emocionales y de comportamiento en los alumnos.	<b>Sujetos:</b> 92 maestros y 228 niños de 4.5 a 5.5 años elegidos al azar, de 92 aulas de Grecia. <b>Diseño:</b> Estudio observacional transversal.	Se confirma la hipótesis. La evaluación de las competencias de los niños en la escuela se hace mediante el juicio de los maestros. Estos juicios también informan de las competencias del propio maestro.	<b>Potenciar la inteligencia emocional de los maestros:</b> las intervenciones de capacitación en habilidades de inteligencia emocional (regulación de emociones) pueden ayudar a modular las emociones en los niños y por tanto a minimizar los problemas de comportamiento en el aula.	Este diseño permite demostrar asociaciones pero no permite afirmar la dirección causa-efecto entre el nivel de inteligencia emocional del maestro y el comportamiento del niño.
Studds, 2013	Identificar una herramienta sencilla para el Screening de problemas de comportamiento en preescolares.	<b>Sujetos:</b> 900 padres con, al menos, 1 hijo de 3-5 años, reclutados de forma aleatoria en Centros de Salud de Atención Primaria de Louisville. <b>Diseño:</b> Estudio observacional transversal.	Un test sencillo complementado por los padres, permite discernir entre el comportamiento disruptivo normal y el comportamiento clínicamente preocupante en sus hijos.	<b>Cribado precoz:</b> La base para diseñar, evaluar y comparar resultados de las estrategias educativas en el diagnóstico temprano mediante la utilización de instrumentos de fácil uso, fiables y válidos.	Necesidad de profundizar en esta línea de investigación sobre herramientas para Screening en edad preescolar, que sean de fácil uso y adecuadas para utilizar padres y maestros en preescolares.
Yokel, 2019	¿Cómo describen los maestros de preescolar la naturaleza y la gravedad de la hiperactividad, la falta de atención, la oposición que se muestra en sus aulas al comienzo del año escolar? (¿Qué factores docentes están asociados con los informes de los maestros sobre los trastornos disruptivos de los niños en edad preescolar?)	<b>Sujetos:</b> 2.427 niños diversos de 2 a 5 años, de 160 aulas, y 160 maestros, de dos estados del este de EE.UU. <b>Diseño:</b> Estudio observacional transversal.	Los maestros identificaron el 22% de preescolares con de problemas de comportamiento de alta intensidad. Se demostró asociación entre la calificación de los maestros sobre el comportamiento disruptivo y sus características demográficas, profesionales y de creencias.	<b>Formación del profesorado:</b> Los programas preescolares de educación deberían considerar más oportunidades para los maestros en capacitación docente en este tema. Considerar que el comportamiento de los niños es visto a través de los ojos de maestros, que esa percepción será lo que determine la intervención del maestro para manejar el mal comportamiento en el aula.	Sólo han medido síntomas de ADHD y ODD en el aula, sin considerar otros entornos ni otros síntomas.

Considerando la percepción de los padres, parece ser que, utilizando sencillas herramientas de medida tipo Likert, se puede discernir perfectamente entre los problemas del comportamiento de nivel subclínico del clínico en sus hijos, pero los

investigadores insisten en la prudencia de hacer un diagnóstico de tanta transcendencia solo con el informe de un evaluador (Studts, 2013).

**Figura 8.** Síntesis de resultados de los estudios que han empleado estrategias manipulativas para demostrar sus hipótesis

	Hipótesis	Sujetos de estudio y diseño	Resultados	Intervenciones propuestas	Limitaciones
Aeirlid, 2013.  «Treatment Effectiveness of Brief Behavioral Interventions for Preschool Disruptive Behavior»	<b>Hipótesis:</b> los niños que reciben el tratamiento BBI ( <i>Brief Behavioral Intervention</i> ) mejoran sus conductas y reducen el estrés de sus padres, manteniéndose la mejora tanto en el hogar como en el entorno escolar. <b>Experimento:</b> Motivar al cambio mediante la capacitación de los padres en BBI, medir y evaluar el impacto de la intervención en el tiempo.	<b>Sujetos:</b> 120 niños de 3 a 6,5 años con diagnóstico de comportamiento disruptivo significativo, reclutados en Texas Children's Hospital, EEUU. <b>Diseño:</b> Cuasiperimental longitudinal. Seguimiento: 1 año, con mediciones intrasujeto.	Se confirma la hipótesis, según resultados reportados por los padres y maestros.	<b>Capacitar a los padres</b> en estrategias de intervención breve en conductas disruptivas de sus hijos. Este tratamiento también podría ser eficaz en una población general de niños en edad preescolar que presenten conductas problemáticas de menor intensidad.	Los maestros estaban poco motivados en participar. La muestra no es representativa de la población general. Falta comparar con un grupo de control.
Berman, 2015  «The Predictive Utility of Early Childhood Disruptive Behavior for School Age Social Readiness»	<b>Hipótesis:</b> La magnitud del comportamiento disruptivo en la primera infancia predice el funcionamiento social en la edad escolar. <b>Experimento:</b> Motivar al cambio mediante la intervención PCU ( <i>Family Check-Up</i> ) por terapeutas expertos, en las familias elegidas aleatoriamente.	<b>Sujetos:</b> 725 niños, reclutados a los 2 años con criterios de conducta disruptiva, de Pittsburgh, Eugene y Charlottesville, EEUU. <b>Diseño:</b> Ensayo controlado, aleatorizado (grupo intervención y control) con seguimiento de 6.5 años.	En ambos grupos se observó que la tasa de conducta disruptiva descendió desde los 2 a los 5 años. En grupo intervención se observó menor tasa de conflictos y menor agresividad. La agresividad en la infancia es el predictor más potente de mala evolución en habilidades sociales problemáticas en edad escolar, más que la falta de atención, la hiperactividad o la oposición.	<b>Necesidad de chequeos e intervenciones breves</b> según las necesidades individuales del niño y su familia, que estimulen la actitud al cambio de conductas agresivas. El manejo adecuado de la agresividad en la infancia, repercute en una disminución de conflictos en el aula, con la correspondiente repercusión en habilidades sociales saludables en edades posteriores.	Pendiente demostrar que estos hallazgos se reproduzcan en otras muestras cuando se examinan los problemas de conducta en la primera infancia con respecto a resultados sociales en edad escolar, calificados por múltiples informantes.
Briggs-Cowan, 2014.  «Attention Inattentivity and Impaired Social Functioning in Preschoolers with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder»	<b>Hipótesis:</b> La insensibilidad al castigo se da en aquellos niños con intenso comportamiento perturbador. <b>Experimento:</b> Aplicar estímulos del castigo en entorno controlado de un laboratorio, y medir el aprendizaje de evitación pasiva.	<b>Sujetos:</b> 157 niños diversos de 3 a 5 años elegidos de forma aleatoria de una muestra comunitaria procedente de Chicago, EEUU. <b>Diseño:</b> Cuasiperimental transversal (compañación inter-sujeto)	Se confirma la hipótesis: el peor el aprendizaje de evitación pasiva se manifiesta en aquellos preescolares con alto nivel de calificaciones de mal comportamiento.	<b>Identificar los niños con insensibilidad al castigo</b> para reforzar estrategias psicopedagógicas adecuadas de aplicación en etapa preescolar. Distinguir cuanto antes el «mal comportamiento noactivo» de los «comportamientos atípicos» que sugieren tendencias psicopáticas.	Continuar esta línea de investigación para caracterizar de forma más precisa a este grupo de niños vulnerabilidades que permita diseñar intervenciones desde la etapa preescolar y disminuir el riesgo de evolución psicopática en edades posteriores.
Montanelli, 2016  «Disordered Behavior, Executive Function, and Social Adjustment Problems of Children and Hyperactive Kindergarten»	<b>Hipótesis:</b> TDAH con falta de atención se asocia a retraimiento social y con pobre EF ( <i>Executive Function skills</i> ). TDAH con hiperactividad se asocia con agresión y reacciones emocionales negativas. <b>Experimento:</b> Juego de computadores SCIT ( <i>Social Cognitive Interactive Task</i> ), y la realización de tareas de memoria visual, espacial y verbal, en entorno controlado. Medir y comparar.	<b>Sujetos:</b> 171 niños con criterios TDAH DSM-IV, de 3 a 6 años, de 46 aulas de Pensilvania, EEUU. <b>Diseño:</b> Cuasiperimental transversal (compañación inter-sujetos TDAH)	Contrariamente a lo esperado, el TDAH con predominio de falta de atención también se asoció significativamente con la agresividad.	<b>Programas de aprendizaje socioemocional</b> para enseñar a los niños pequeños cómo reconocer, identificar, manejar y reducir las emociones negativas. La excitación del TDAH puede ser útil si se capacita al niño en habilidades sociales. La intervención temprana preescolar puede ser beneficiosa para reducir las experiencias negativas de socialización al ingresar en la escuela.	Este estudio está hecho solo con niños TDAH. Falta comparar con un grupo de control.
Williford, 2017  «Changing Teacher-Child Dyads: Interventions to Improve Teacher Quality and Child Learning Behaviors»	<b>Hipótesis:</b> El buen apego maestro/niño modula el mal comportamiento. <b>Experimento:</b> Interacción individual maestro-niño. Tres modelos: <i>Banking Time</i> (BT) el niño lidera la interacción; <i>Child Time</i> (CT) el maestro lidera la interacción; <i>Business As Usual</i> (BAU) grupo control. Se comparó la eficacia de cada intervención realizando tareas estandarizadas diseñadas para provocar estrés.	<b>Sujetos:</b> 470 niños diversos, de 3 a 4 años, y 183 maestros de 173 aulas, de dos estados del este de EE. UU. <b>Diseño:</b> Ensayo controlado, aleatorizado (las aulas se asignaron aleatoriamente a uno de los tres grupos). Seguimiento: 7 semanas.	El grupo BT mostró tendencia a reducir las intervenciones negativas maestro- niño con una mejoría del comportamiento, sin llegar a demostrar que las diferencias entre los grupos fueran estadísticamente significativas.	<b>Apoyo a los profesores</b> para interactuar positivamente con los niños realizando actividades agradables tanto para los niños como para los profesores. La evidencia es controvertida con respecto a dedicar tanto tiempo individual a los niños con problemas de comportamiento.	Necesidad de profundizar en la investigación de métodos de evaluación. Los métodos de evaluación de problemas del comportamiento aportan resultados con grandes sesgos que dependen de la percepción del evaluador.
Willoughby, 2011.  «Contributions of First and Second Self-Regulation to Preschool Disruptive Behavior and Academic Achievement»	<b>Hipótesis:</b> El pobre rendimiento en tareas de control inhibitorio se asocia con los comportamientos disruptivos de alta intensidad. <b>Experimento:</b> Realizar tareas de autorregulación calientes (emocionales) y frías (analíticas) en entorno controlado, medir y comparar el rendimiento de unos niños con otros.	<b>Sujetos:</b> 926 niños diversos, de 3 a 5 años, elegidos de forma aleatoria de una muestra comunitaria procedente de Carolina, EEUU. <b>Diseño:</b> Cuasiperimental transversal (compañación inter-sujetos)	Se confirma la hipótesis: Las diferencias individuales en el desempeño de tareas de autorregulación calientes y frías se correlacionaron negativamente con los comportamientos desatentos, hiperactivos, oposicionistas, desafiantes y agresivos.	<b>La autorregulación</b> es el principal logro de la primera infancia; dar importancia a estrategias de entrenamiento al respecto en los currículos de Educación Infantil, ya que la emoción, el comportamiento y la cognición proporcionan la base para las demandas sociales y académicas, requeridas para la transición exitosa a la educación formal.	Necesidad de estudios longitudinales que demuestren la eficacia en el tiempo de las intervenciones educativas de autorregulación fría / caliente.

Es de destacar que uno de los predictores de discrepancia más potentes entre evaluadores, son las diferencias de etnia/ raza de los mismos. De tal forma se demuestra que, las madres latinas otorgan las calificaciones más altas, y las madres afroamericanas dan las calificaciones más bajas a los síntomas de comportamiento de

sus hijos, en comparación con las evaluaciones de los maestros (Harvey, 2013). En la misma línea se demuestran discrepancias entre los informes de los propios maestros, según sea su etnia/raza, experiencia y creencias, referentes a la evaluación de los problemas de comportamiento de sus propios alumnos (Yoder, 2019). Otro potente predictor de discrepancia es el nivel inteligencia emocional del evaluador, demostrándose que aquellos profesores con mayor inteligencia emocional otorgan puntuaciones de menor intensidad a los problemas de comportamiento de sus alumnos que aquellos otros profesores que tienen una relación de conflicto con los mismos (Berg-Nielsen, 2012; Poulou, 2017).

Por otro lado, se demuestra la asociación entre problemas en la relación del niño con sus compañeros en el juego (dificultades de relación entre pares) con problemas de comportamiento en el aula, y con el rendimiento académico y además, en las niñas, se demuestra la asociación con un peor rendimiento académico (Bulotsky-Shearer, 2014).

En lo referente a los resultados de los estudios que emplean experimentos o estrategias manipulativas para demostrar sus hipótesis, esta revisión bibliográfica incluye cuatro estudios cuasiexperimentales y dos ensayos controlados aleatorizados. Los primeros cumplen el requisito de la manipulación mediante la intervención con un experimento, pero no cumplen el requisito de la asignación aleatoria, mientras que los ensayos controlados aleatorizados cumplen los dos requisitos: intervención y asignación aleatoria.

Respecto a los estudios cuasiexperimentales, unos obtienen sus resultados mediante una comparación transversal, con mediciones inter-individuos, en los entornos controlados de un laboratorio (Briggs-Gowan, 2014; Montamedi, 2016) y de un contexto escolar (Willoughby, 2011) y otro obtiene los resultados mediante las comparaciones intra-sujetos durante el seguimiento de 1 año (Montamedi, 2016).

Dos de ellos se han hecho en una muestra de niños diversos, y han demostrado las hipótesis de que los niños con pobre capacidad de autorregulación (Willoughby, 2011) y pobre capacidad de aprender del castigo (Briggs-Gowan, 2014) son precisamente los niños que tienen importantes problemas de comportamiento; tales hipótesis se confirmaron con la realización de experimentos, los cuales consistieron en realizar tareas estandarizadas; uno de los experimentos consistió en realizar la siguiente batería de tareas autorreguladoras: Balance Beam, Pencil Tapping, Snack Delay y Tongue Tasks (Willoughby, 2011); y el otro experimento consistió en seleccionar frascos premiados y evitar frascos castigados (Briggs-Gowan, 2014).

Uno de ellos se ha hecho en una muestra de niños TDAH (Montamedi, 2016), y ha confirmado la hipótesis de que los TDAH con predominio de falta de atención tienen menor capacidad ejecutiva y mayor aislamiento social, mientras que en los que predomina la hiperactividad la asociación es con agresividad. Y además, han

demostrado, contrariamente a lo esperado según su hipótesis inicial, que el perfil de falta de atención, también se asocia a comportamiento agresivo.

En lo referente al estudio cuasiexperimental cuyos resultados proceden de mediciones intra-sujeto durante el seguimiento de 1 año, se ha hecho en una muestra de niños que tenían importantes problemas de comportamiento y ha demostrado la hipótesis de que la capacitación de los padres por un profesional experto en "Brief Behavioral Intervention" mejora el comportamiento disruptivo de sus hijos, y que además, tal mejoría se mantiene al año, con repercusión favorable en el estrés de los padres y en la evaluación de los profesores.

Respecto a los resultados de los ensayos controlados aleatorizados, esta revisión bibliográfica incluye dos estudios con estas características. Ambos, evalúan la eficacia de una intervención, uno de ellos, sobre la interacción maestro-niño (Williford, 2017) y el otro, sobre la interacción familia-niño (Brennan, 2015). Ambos estudios plantean sus hipótesis causales usando la metodología de máxima evidencia científica, cuya síntesis de resultados se resume en la Tabla 6.

Así, los resultados del ensayo controlado aleatorizado sobre la interacción maestro-niño con el objetivo de mejorar los problemas de comportamiento en el aula, analizó tres modelos de interacción en niños repartidos aleatoriamente en los tres grupos: una, «Banking Time (BT)», en el que el maestro deja hacer al niño, dos, «Child Time (CT)» en el que el maestro dice al niño lo que tiene que hacer y tres, «business as usual (BAU)», en el que los profesores realizan su tarea como siempre. Este último fue el grupo control. Los resultados no demostraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos, concluyendo que la interacción maestro-niño más beneficiosa para reducir los problemas de comportamiento en el aula, no ha de ser una intervención rígida (Williford, 2017).

Así mismo, los resultados del ensayo controlado aleatorizado sobre la evaluación de la intervención padres-niño, denominada «The Family Check-Up (FCU)», demostraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo intervención y el grupo control, tras los 6 años de seguimiento a partir de los 2 años del niño. Se demostró que en grupo intervención se había menor tasa de conflictos y menor agresividad, que la agresividad en la infancia es el predictor más potente de mala evolución en habilidades sociales problemáticas en edad escolar, mucho más que la falta de atención, la hiperactividad o la oposición, y además de ello, se demostró que en ambos grupos ocurrió una disminución de la tasa de conducta disruptiva en el periodo de tiempo comprendido desde los 2 a los 5 años (Brennan, 2015).

En definitiva, las intervenciones educativas, propuestas o realizadas, han sido:

1/ Utilizar herramientas de medida como punto de partida de cualquier intervención, que permita identificar el tipo de conducta problemática, y a su vez

permita cuantificar el problema antes y después de la intervención y comparar los resultados.

2/ Reforzar la formación continuada del profesorado en habilidades de inteligencia emocional, e incluir tal formación en los programas docentes preescolares, mediante programas de capacitación homogéneos y estandarizados en estrategias de modelado, refuerzo y retroalimentación positiva, en la mejora el comportamiento en las aulas.

3/ Reforzar la formación de los padres, mediante programas de capacitación en la gestión de conductas disruptivas de sus hijos, implicando en tales programas a los maestros.

4/ Escuchar a los padres, y especialmente a las madres, ellas ven a los niños en una variedad más amplia de contextos, que el maestro.

5/ Canalizar las experiencias educativas en el aula a través de las interacciones medidas por pares (juegos).

6/ Incluir en los programas docentes a preescolares el entrenamiento en tareas autorreguladoras estandarizadas.

7/ Identificar el subconjunto de niños insensibles al castigo, y diseñar estrategias educativas adecuadas para ellos.

8/ Programas de aprendizaje que se centren en enseñar a los niños pequeños cómo reconocer, etiquetar, manejar y reducir las emociones negativas. Intervenciones personalizadas.

9/ Potenciar la investigación sobre predictores de discrepancias entre los evaluadores, para comprender e interpretar adecuadamente las evaluaciones en preescolares de diversos orígenes y culturas, cada vez más común en las aulas, reducir el error de diagnóstico y así diseñar estrategias educativas más adecuadas.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Las estrategias de intervención educativa han de ser reproducibles y sistemáticas cuya eficacia pueda ser evaluada científicamente mediante el uso de herramientas de medida validadas.

La etnia y el nivel de inteligencia emocional son dos potentes predictores de discrepancia entre evaluadores.

Es una necesidad el realizar intervenciones tempranas sobre los problemas de comportamiento por ser las estrategias preventivas más eficaces para reducir el riesgo de mala evolución.

El abordaje de los problemas de comportamiento en la etapa de Educación Infantil es un reto compartido: padres, maestros y sanitarios



## REFERENCIAS

- Anderson, V., Spencer-Smith, M., y Wood, A. (2011). *Do children really recover better*. Arlington, VA: Editorial American Psychiatric Publishing.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Trastornos destructivos del control de los impulsos y de la conducta. En D.J. Kupfer (Coord.), *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5* (pp. 243 – 251). Arlington, VA: Editorial American Psychiatric Publishing.
- Axelrad, M.E., Butler, A.M., Dempsey, J., y Chapman, S.G. (2013). Treatment effectiveness of a brief behavioral intervention for preschool disruptive behavior. *Journal of clinical psychology in medical settings*, 20(3), 323–332.
- Banaschewski, T. (2010). Editorial: Preschool behaviour problems - over-pathologised or under-identified? A developmental psychopathology perspective is needed. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 51(1), 1–2.
- Berg-Nielsen, T.S., Solheim, E., Belsky, J., y Wichstrom, L. (2012). Preschoolers' psychosocial problems: in the eyes of the beholder? Adding teacher characteristics as determinants of discrepant parent-teacher reports. *Child psychiatry and human development*, 43(3), 393–413.
- Bierman, K.L., Coie, J., Dodge, K., Greenberg, M., Lochman, J., McMohan, R., Pinderhughes, E., y Conduct Problems Prevention Research Group (2013). School outcomes of aggressive-disruptive children: prediction from kindergarten risk factors and impact of the fast track prevention program. *Aggressive behavior*, 39(2), 114–130.
- Brennan, L.M., Shaw, D.S., Dishion, T.J., y Wilson, M.N. (2015). The Predictive Utility of Early Childhood Disruptive Behaviors for School-Age Social Functioning. *Journal of abnormal child psychology*, 43(6), 1187–1199.
- Briggs-Gowan, M.J., Nichols, S.R., Voss, J., Zobel, E., Carter, A.S., McCarthy, K.J., ... Wakschlag, L.S. (2014). Punishment insensitivity and impaired reinforcement learning in preschoolers. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 55(2), 154–161.
- Bulotsky-Shearer, R.J., Bell, E.R., Romero, S.L., y Carter, T.M. (2014). Identifying mechanisms through which preschool problem behavior influences academic outcomes: What is the mediating role of negative peer play interactions? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(4), 199–213.
- Coplan, R.J., Bullock, A., Archbell, K.A., y Bosacki, S. (2015). Preschool teachers' attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children's peer group behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(Part A), 117–127.
- Danielson, M.L., Bitsko, R.H., Ghandour, R.M., Holbrook, J.R., Kogan, M.D., y Blumberg, S.J. (2018). Prevalence of Parent-Reported ADHD Diagnosis and Associated Treatment Among U.S. Children and Adolescents, 2016. *Journal of clinical child and adolescent psychology: the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 47(2), 199–212.
- Dobbs, J., y Arnold, D.H. (2009). The Relationship Between Preschool Teachers' Reports of Children's Behavior and Their Behavior Toward Those Children. *School psychology quarterly: the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 24(2), 95–105.

Ellis, M.L., Weiss, B., y Lochman, J.E. (2009). Executive functions in children: associations with aggressive behavior and appraisal processing. *Journal of abnormal child psychology*, 37(7), 945–956.

Fabiano, G.A., Pelham, W.E., Jr., Majumdar, A., Evans, S.W., Manos, M.J., ... Carter, R.L. (2013). Elementary and middle school teacher perceptions of attention-deficit/hyperactivity disorder prevalence. *Child y Youth Care Forum*, 42(2), 87–99.

Gutierrez, M.C., Santamaría, A., Manuel, A., Bernabé, E., Arranz, P., García, D., y Redondo, C. 2008. Trastorno de déficit de atención e hiperactividad: un reto compartido. *Semerger: revista española de medicina de familia*, 5, 230-231.

Harvey, E.A., Fischer, C., Weieneth, J.L., Hurwitz, S.D., y Sayer, A.G. (2013). Predictors of discrepancies between informants' ratings of preschool-aged children's behavior: An examination of ethnicity, child characteristics, and family functioning. *Early childhood research quarterly*, 28(4), 668–682.

Harwood, V. (2010). *El diagnóstico de los niños y adolescentes problemáticos Una crítica a los discursos sobre los trastornos de la conducta*. Madrid. Ediciones Morata.

López, M.J., y Polo, MT. (2015). *Problemas de conducta en la infancia. Trastornos del Desarrollo Infantil* (pp. 140-157). Ediciones Pirámide.

Motamedi, M., Bierman, K., y Huang-Pollock, C.L. (2016). Rejection Reactivity, Executive Function Skills, and Social Adjustment Problems of Inattentive and Hyperactive Kindergarteners. *Social development (Oxford, England)*, 25(2), 322–339.

Pochtar, R., yDel Vecchio, T. (2014). A cross-cultural examination of preschool teacher cognitions and responses to child aggression. *School Psychology International*, 35(2), 176–190.

Poulou, M.S. (2017) The Relation of Teachers' Emotional Intelligence and Students' Social Skills to Students' Emotional and Behavioral Difficulties: A Study of Preschool Teachers' Perceptions. *Early Education and Development*, 28(8), 996-1010.

Raya, A.F., Pino, M.J., y Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: El estilo de crianza parental como factor relacionado [Agresión en la infancia: estilo parental como factor relacionado]. *Revista Europea de Educación y Psicología*, 2(3), 211–222.

Saco, I., González, I., Martín, M., y Bejarano, P. (2019). Las conductas disruptivas en el sistema escolar español. Evolución legislativa. *Cuestiones Pedagógicas*, 28, 17-31.

Sonuga-Barke, E.J., Auerbach, J., Campbell, S.B., Daley, D., y Thompson, M. (2005). Varieties of preschool hyperactivity: multiple pathways from risk to disorder. *Developmental science*, 8(2), 141–150.

Studts, C.R., y van Zyl, M.A. (2013). Identification of developmentally appropriate screening items for disruptive behavior problems in preschoolers. *Journal of abnormal child psychology*, 41(6), 851–863.

Torales, J., Barrios, I., Arce, A., y Viola, L. (2018). Trastorno negativista desafiante: una puesta al día para pediatras y psiquiatras infantiles. *Pediatría (Asunción)*, 45(1), 65-73.

Van Lier, P.A., y Koot, H.M. (2010). Developmental cascades of peer relations and symptoms of externalizing and internalizing problems from kindergarten to fourth-grade elementary school. *Development and psychopathology*, 22(3), 569–582.

Williford, A.P., LoCasale-Crouch, J., Whittaker, J.V., DeCoster, J., Hartz, K.A., Carter, L.M., ... Hatfield, B.E. (2017). Changing Teacher-Child Dyadic Interactions to Improve Preschool Children's Externalizing Behaviors. *Child development*, 88(5), 1544–1553.

Willoughby, M., Kupersmidt, J., Voegler-Lee, M., y Bryant, D. (2011). Contributions of hot and cool self-regulation to preschool disruptive behavior and academic achievement. *Developmental neuropsychology*, 36(2), 162–180.

Yoder, M.L. y Williford, A.P. (2019). Teacher Perception of Preschool Disruptive Behavior: Prevalence and Contributing Factors. *Early Education and Development*. 30(7), 835-853.



## CAPÍTULO 84

### INFLUENCIA DEL ESTILO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO EN LAS PREFERENCIAS DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA

MARÍA ESPADA MATEOS  
*Universidad Politécnica de Madrid*

#### INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes retos a los que se ha enfrentado y se enfrenta continuamente el ámbito educativo es a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo una mejor comprensión y consolidación de los contenidos por parte del alumnado. Entre las conclusiones a las que ha llegado la comunidad científica es que no podemos transmitir y enseñar igual a todos los alumnos ya que cada persona tiene unas características diferentes y esto influye también en su manera de aprender.

En esta línea, Alonso, Gallego, y Honey (1994) definen los estilos de aprendizaje como: “Los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.” (p.48).

Este concepto surge la teoría elaborada por David Kolb, en 1976, cuando comenzó a reflexionar sobre la repercusión de los Estilos de Aprendizaje en la vida adulta de las personas y explicó que, el aprendizaje es el proceso de creación de conocimiento a través de la experiencia. A partir de ahí, diseñó un modelo de aprendizaje que basa su filosofía en la obtención de conocimientos a través de la experiencia obtenida dentro del mismo proceso de instrucción (Romero, Urbina, y Gutiérrez, 2010). Para ello, determinó que el aprendizaje eficaz pasa por cuatro etapas (Maureira, Flores, Díaz, y Contreras, 2018):

1. Experiencia concreta (EC): Se dan lugar las experiencias específicas.
2. Observación reflexiva (OR): La persona reflexiona acerca de lo que está observando.
3. Conceptualización abstracta (CA): En esta fase se forman los conceptos abstractos generalizaciones.
4. Experimentación activa (EA): Por último, la persona practica estos conceptos en otras situaciones.

A partir de estas conclusiones, Kolb diseñó un instrumento para evaluar los estilos de aprendizaje que consisten en 12 conjuntos de 4 palabras, donde hay que jerarquizar entre 1 y 4 cada terminación de las frases en función de las características que lo definen mejor. El nombre del instrumento es Experimental Learning, el

Learning Style Inventory (LSI), y se basa en el aprendizaje que toma como eje central la experiencia directa del estudiante. Los clasifica en cuatro tipos: divergente (concreto y reflexivo); asimilador (abstracto y reflexivo); convergente (abstracto y activo); y acomodador (concreto y activo) (Maureira et al., 2018).

En 1986, Honey y Mumford investigaron sobre las teorías de Kolb y propusieron cuatro estilos que forman parte de un proceso cíclico de aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático (Malacaria, 2010). Posteriormente, Alonso et al. (1994) diseñan un cuestionario que determine las inclinaciones cognitivas que presentan los estudiantes, brindando una herramienta para que los docentes apliquen los estilos de aprendizaje que se adapten a las singularidades de los discentes que se encuentran a su cargo. Estos autores categorizan los estilos de aprendizaje en cuatro tipos:

- Activo: Se caracteriza porque necesitan nuevas experiencias y un cambio constante de estímulos para aprender. Les gusta buscar nuevos retos. Se caracterizan por ser personas, animadoras, descubridoras, improvisadoras, arriesgadas y espontáneas.

- Reflexivo: Son personas observadoras que les gusta evaluar las posibles respuestas ante un problema o situación. Se caracterizan por ser personas, ponderadas, concienzudas, receptivas, analíticas y exhaustivas.

- Teórico: Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, de tal manera que van pasando por etapas lógicas hasta llegar a la solución. Son personas muy buenas a la hora de crear modelos o teorías. Se caracterizan por ser metódicas, lógicas, rígidas, objetivas y estructuradas.

- Pragmático: Les gusta poner en práctica sus ideas, pero con seguridad. Evaluarán previamente la viabilidad e idoneidad de sus ideas. Se caracterizan por ser personas, experimentadoras, prácticas, directas, eficaces y realistas.

Por otra parte, no debemos olvidar que el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas se produce al existir una interacción entre el docente y los estudiantes. El docente se erige como facilitador del aprendizaje y consecuentemente debe repensar su estilo de enseñanza como una dimensión teórico-práctica del quehacer profesional (González-Peiteado, 2013). Por lo tanto, la manera particular que tiene el docente de enseñar también influirá en la adquisición de los contenidos por parte del alumnado. En esta línea, Blázquez (2017) define los estilos de enseñanza de los docentes como el clima de enseñanza y los modelos de estimulación y organización utilizados para enseñar, se les reconoce por la manera en la que se producen las interacciones del profesor.

Desde una perspectiva pedagógica más general existe una gran variedad de estilos de enseñanza, todos de gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández y Espada, 2017). Sin embargo, el espectro de estilos creado

por Muska Mosston, es el modelo por antonomasia utilizado en el ámbito de la educación física (Espada, Fernández, y Calero, 2019).

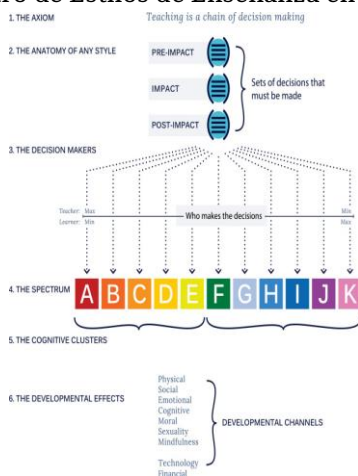
El primer modelo de estilos de enseñanza en educación física surge de la necesidad de clarificar e identificar cómo debe ser el comportamiento docente. Además, permite una progresión de la enseñanza, mejorando en la enseñanza individualiza y en los procesos cognitivos (Mosston, 1978).

"El Espectro es una teoría de relaciones entre el profesor y el alumno, las tareas que ejecutan y sus efectos en el desarrollo del alumno, que se centra en lo que ocurre durante el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Mosston y Ashworth, 1993, p.13)

La actual versión del espectro de Mosston recoge 11 estilos, que se estructuran en dos grandes grupos: reproductivos y productivos. En los primeros (estilos A o mando directo, B o enseñanza basada en la tarea, C o enseñanza recíproca, D o autoevaluación y E o estilos de inclusión) el protagonismo se centra en el profesor, y los alumnos principalmente reproducen las tareas. En el grupo de los estilos productivos (F o descubrimiento guiado, G o resolución de problemas, H o divergente, I o para programa individualizado, J o alumnos iniciados y K o autoenseñanza) los estudiantes tienen un mayor control de la tarea y se les invita al descubrimiento y la creatividad para la resolución de las diferentes actividades (Mosston y Ashworth, 2008).

Además, las decisiones tomadas por los profesores se denominan de diferente forma en función del momento en el que se tomen. Así, se habla de decisiones pre-impacto, las cuales se toman antes de iniciar la enseñanza, decisiones impacto, son aquellas tomadas durante la ejecución y decisiones post-impacto, las cuales son tomadas tras la ejecución, es decir, durante la evaluación (Mosston y Ashworth, 1993).

*Figura 1. Espectro de Estilos de Enseñanza en Educación Física*



A continuación, se describe cada uno de los 11 escenarios que componen el espectro de estilos de enseñanza (Mosston y Ashworth, 2002; Mosston y Ashworth, 2008):

A) Mando directo: el profesor descompone la habilidad que desea enseñar en diferentes partes y realiza una demostración de la ejecución correcta de la misma. Los alumnos tratan de moverse cuando y exactamente como él les indica. Asimismo, el profesor imparte el conocimiento de resultados o feedback de manera generalizada y los alumnos intentan reproducir la tarea exactamente igual que su profesor.

B) Enseñanza basada en la tarea: el profesor distribuye el gimnasio en varias estaciones en las cuales los alumnos trabajan distintas habilidades; ellos rotan alrededor de las diferentes estaciones y realizan las tareas a su propio ritmo. El profesor se mueve por toda la clase para ayudar a quienes lo necesiten.

C) Enseñanza recíproca: dos alumnos trabajan por parejas en un ejercicio que el profesor ha diseñado. Uno de ellos ejecuta la tarea mientras el otro le observa y le imparte un conocimiento de resultados. Los alumnos pueden utilizar una lista de comprobación de la ejecución correcta y errores comunes que les permita impartir un mejor feedback a los compañeros.

D) Autoevaluación: el alumnado trabaja de forma autónoma, ejecutando la tarea y corrigiendo su propia actividad. El profesor puede proporcionar una lista de comprobación de la ejecución correcta y errores comunes para ayudar a los estudiantes a proporcionarse un conocimiento de resultados, es decir, fomentar este tipo de feedback, propio o interno, mientras aprenden a ejecutar la tarea.

E) Estilos de inclusión: el profesor diseña un ejercicio de aprendizaje con diferentes niveles de dificultad. Los alumnos seleccionan en qué nivel quieren trabajar, de esta manera deciden hacer la tarea más sencilla o más difícil, cambiando de nivel en función de su capacidad.

F) Descubrimiento guiado: el profesor formula a los alumnos preguntas para resolver un problema motor. Es decir, dirige una serie de preguntas específicas y los alumnos ensayan sus respuestas hasta encontrar la solución que el profesor quería que descubriesen.

G) Resolución de problemas: los alumnos intentan aprender una habilidad o concepto utilizando la lógica. El profesor formula una pregunta a los alumnos y ellos tratan de razonar y pensar en diferentes soluciones. Con un pensamiento crítico sobre la pregunta y probando diferentes soluciones, los estudiantes pueden descubrir la única respuesta correcta.

H) Estilo divergente: el profesor plantea a los alumnos un problema motor para que lo resuelvan. El alumnado intenta descubrir diferentes movimientos para solucionar el problema planteado. Existen múltiples respuestas válidas que permiten resolver correctamente el problema motor formulado.



I) Programa individualizado: el profesor propone un tema general pero los alumnos toman la mayoría de las decisiones sobre el aprendizaje del mismo. Los alumnos deciden qué aprenderán dentro de las directrices del profesor y, posteriormente, diseñarán un programa personal de aprendizaje con la ayuda del profesor.

J) Alumnos iniciados: los alumnos deciden qué y cómo aprenderán. El profesor y los alumnos establecen unos criterios básicos pero estos últimos se responsabilizan de todas las decisiones sobre cómo y qué aprender. El profesor puede ayudarlos si lo necesitasen.

K) Autoenseñanza: los alumnos deciden todo acerca de un nuevo aprendizaje. Incluso si quieren involucrar o no al profesor. El profesor acepta la decisión de los alumnos en relación con su aprendizaje.

No obstante, un docente no puede abordar con eficacia la tarea de optimizar su desempeño en el aula si no atiende a las peculiaridades del alumno. Analizar como nuestros alumnos aprenden es fundamental para poder activar el engranaje educacional: tomar decisiones, planificar actividades y recursos y evaluar, entre otras cosas. No es suficiente con conocerlos, es indispensable analizarlos, redescubrirlos para tomar conciencia de sus posibilidades y limitaciones con la finalidad de mejorar la actuación (González-Peiteado, 2013).

Por todo ello, la concordancia entre ambos estilos (de enseñanza y de aprendizaje) es fundamental para un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje. El objetivo principal del presente trabajo es analizar la relación entre el estilo de aprendizaje del alumno y sus preferencias hacia los estilos de enseñanza en Educación Física.

## **MÉTODO**

En la investigación llevada a cabo, de corte transversal, se ha seguido una metodología cuantitativa de corte descriptivo a través de la encuesta (Cea, 2010).

La muestra está compuesta por 56 estudiantes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 32,1% mujeres y 67,9% hombres, con una edad media de 21,77 años.

Los instrumentos utilizados han sido, por un lado, para determinar el estilo de aprendizaje el Cuestionario CHAEA (Alonso, Gallego, y Honey, 1997). Consta de 80 afirmaciones dividido en cuatro secciones de 20 ítems correspondientes a los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático). Es una prueba autoadministrable con puntuación dicotómica, de acuerdo (signo +) o en desacuerdo (signo -). La puntuación absoluta que el estudiante obtenga en cada sección indica el grado de preferencia.

Por otro lado, para analizar la preferencia hacia los estilos de enseñanza se utilizó el cuestionario de experiencia y percepción de los estudiantes del espectro de estilos de enseñanza en Educación Física (Cothran, Kulinna, y Ward, 2000). El cuestionario consta de una breve descripción por cada uno de los 11 estilos de enseñanza (nombrados desde la letra A a la letra K, tal y como se señaló en la introducción), seguidos de las siguientes preguntas o ítems, (a) He tenido un profesor de Educación Física que utilizaba este estilo de enseñanza en Educación Física (nunca-siempre); (b) Intentaré utilizar este estilo de enseñanza cuando ejerza como docente de Educación Física (nunca-siempre); (c) Creo que este estilo de enseñanza haría las clases divertidas para los alumnos (totalmente en desacuerdo-totalmente de acuerdo); (d) Creo que este estilo de enseñanza ayudaría a los alumnos a aprender habilidades y conceptos (totalmente en desacuerdo-totalmente de acuerdo); (e) Creo que este estilo de enseñanza motivaría a los alumnos a aprender (estos ítems se han numerado del 1 al 5 en cada uno de los escenarios). Cada pregunta consta de una escala Likert de 5 puntos (donde 1 es nunca y 5 siempre). Para los objetivos de la presente investigación se ha utilizado el ítem (b) Intentaré utilizar este estilo de enseñanza cuando ejerza como docente de Educación Física.

Para realizar el análisis estadístico se recurrió al programa SPSS v.20.0 (SPSS Inc., EEUU). Se utilizaron pruebas de estadística descriptiva e inferencial. En la estadística descriptiva, se realizó un análisis bivariable mediante tablas de frecuencia, a partir de las cuales se crearon gráficos para facilitar la comprensión de los resultados. Además, se hallaron datos estadísticos de frecuencia tales como: media y desviaciones típicas. En la estadística inferencial, para comprobar la normalidad de las distribuciones, se utilizó el test de Kolmogorov-Smirnov. En las variables que no cumplieran una distribución normal, como prueba inferencial se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis con el fin de analizar la relación existente entre las variables, usando el criterio estadístico de significación de  $p < .05$ .

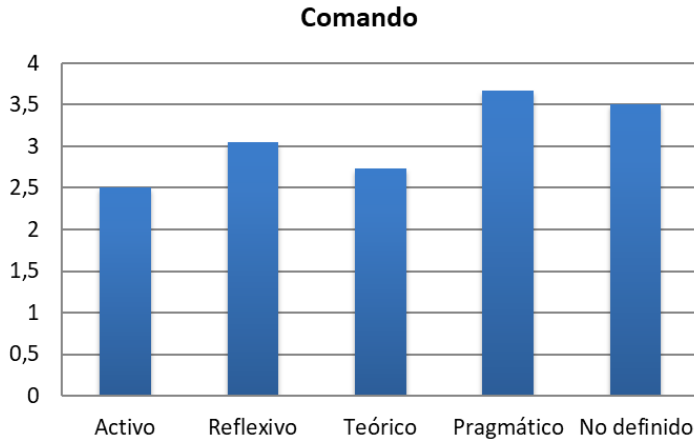
## **RESULTADOS**

El grupo denominado “no definido” son aquellos alumnos que puntuaron igual en dos estilos de aprendizaje.

En relación a las preferencias de los estudiantes hacia el estilo de enseñanza comando, en la Figura 2. Se aprecia que son los alumnos pragmáticos los que mayor puntuación otorgaron a este estilo, seguido del grupo no definido. Este dato es llamativo, ya que las personas que tienen un estilo de aprendizaje pragmático incluye a las personas que prueban ideas, teorías y técnicas nuevas, y tratan de comprobar si funcionan en la práctica, es decir, les gusta experimentar (Alonso et al., 2002). Sin embargo, el estilo de enseñanza de comando se caracteriza porque el alumno debe reproducir un modelo de la manera más exacta posible, lo cual está lejos de la

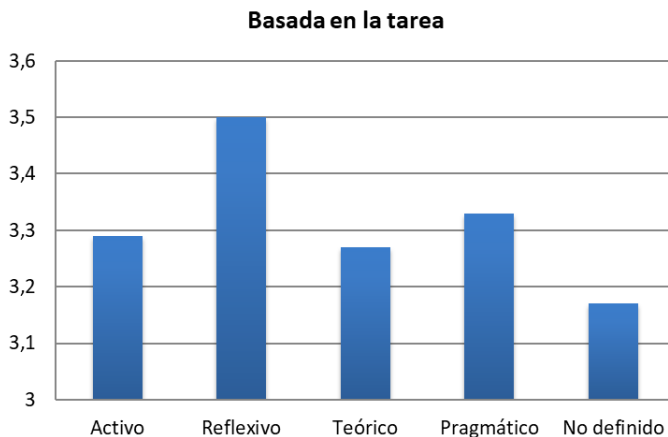
experimentación y la creatividad. Finalmente, observamos que existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de alumnos activos y el grupo de no definidos ( $p=0.03$ ).

*Figura 2.* Preferencia hacia el estilo de enseñanza comando en función del estilo de aprendizaje



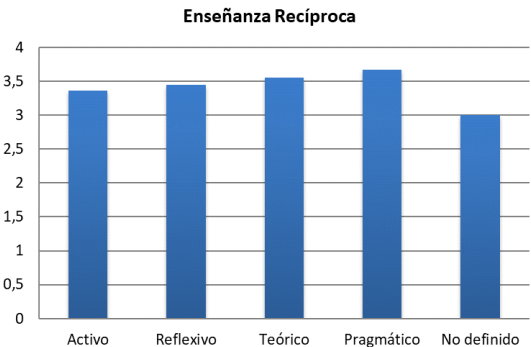
Al analizar las preferencias hacia el estilo de enseñanza basado en la tarea, en la Figura 3. Se puede observar que los alumnos reflexivos son los que mayores puntuaciones concedieron a este estilo de enseñanza. No obstante, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ( $p \geq 0.05$ ).

*Figura 3.* Preferencia hacia el estilo de enseñanza basado en la tarea en función del estilo de aprendizaje



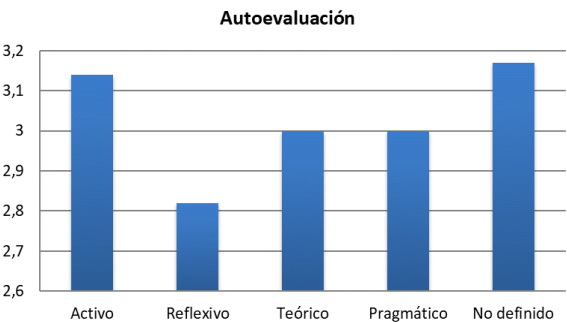
Los estudiantes independientemente del estilo de aprendizaje que tengan, puntúan el estilo de enseñanza recíproca de manera muy similar (Ver Figura 4). No obstante, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ( $p \geq .05$ ).

Figura 4. Preferencia hacia el estilo de enseñanza recíproca en función del estilo de aprendizaje



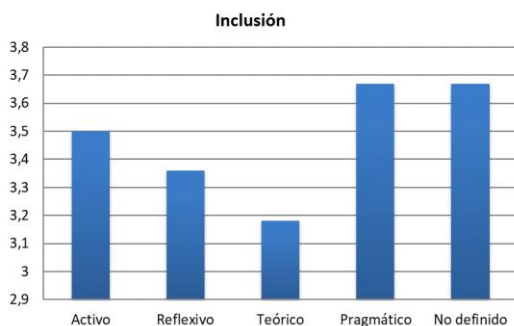
La Figura 5. muestra que son los alumnos que no tienen definido su estilo de aprendizaje los que mayor puntuación otorgaron a este estilo, seguido del grupo de los activos. Los alumnos activos son personas a las que les gusta enfrentarse a nuevas experiencias y retos (Alonso et al., 2002). En este sentido, el estilo de autoevaluación podría suponer una nueva manera de aprender, ya que son los propios alumnos los que deben autocorregirse en lugar del profesor. Lo cual es bastante coherente que sean los alumnos activos los que mayor puntuación hayan asignado a este estilo, junto con los pragmáticos. No obstante, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ( $p \geq .05$ ).

Figura 5. Preferencia hacia el estilo de enseñanza de autoevaluación en función del estilo de aprendizaje



En relación al estilo de enseñanza de inclusión, en la Figura 6. Se observa que son los alumnos pragmáticos y los del grupo no definido los que prefieren en mayor medida este estilo de enseñanza en comparación con sus compañeros con otro estilo de aprendizaje. Sin embargo, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ( $p \geq .05$ ).

*Figura 6.* Preferencia hacia el estilo de enseñanza de inclusión en función del estilo de aprendizaje



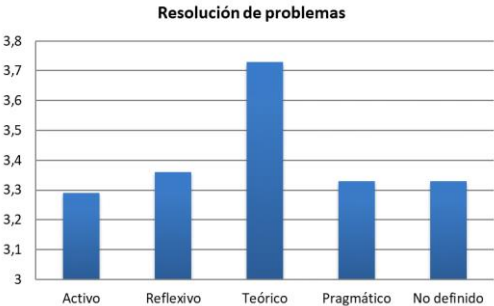
El estilo de descubrimiento guiado es el preferido para los alumnos activos, en comparación con sus compañeros (Figura 7). Parece lógico que sean los alumnos activos los que mayores valores concedan a este estilo de enseñanza en comparación con sus compañeros, ya que este estilo consiste en que los alumnos deben enfrentarse a un problema motriz que les plantea el profesor y a través de indicios y preguntas el docente les va guiando hacia la solución. En este sentido, los alumnos activos se caracterizan porque les gusta enfrentarse a nuevos retos y estímulos que es lo que este estilo les permite. No obstante, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ( $p \geq .05$ ).

*Figura 7.* Preferencia hacia el estilo de enseñanza de descubrimiento guiado en función del estilo de aprendizaje



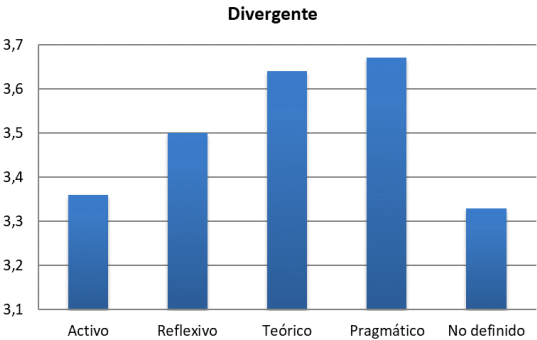
En el caso del estilo de resolución de problemas son los alumnos teóricos los que más puntuación conceden a este estilo (Figura 8). A diferencia del anterior, este estilo permite que el alumno de manera autónoma pruebe diferentes soluciones e intente descubrir por si solo la solución al problema motriz planteado por el docente. Lo que parece que podría encajar más con las características de los alumnos pragmáticos que con los teóricos. Sin embargo, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ( $p \geq .05$ ).

*Figura 8.* Preferencia hacia el estilo de enseñanza de resolución de problemas en función del estilo de aprendizaje



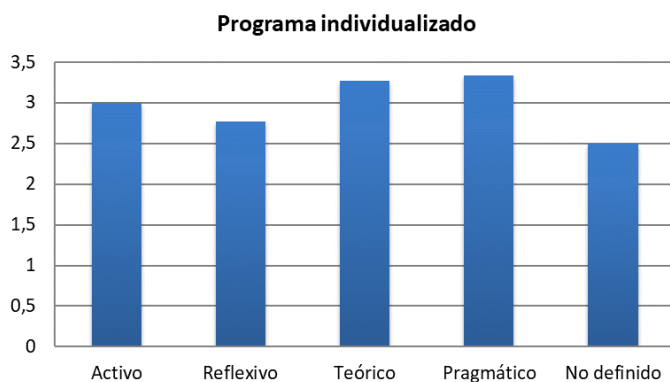
Tal y como se puede observar en la Figura 9, las personas con un estilo de aprendizaje pragmático son las que mayor puntuación asignan a este estilo de enseñanza. Este estilo de enseñanza da cabida a la creación y puesta en práctica de ideas por lo que es lógico que sean los alumnos pragmáticos los que otorguen mayor puntuación a este estilo ya que recordemos que estos alumnos se caracterizan por ser experimentadores e intentar llevar a la práctica todo lo elaborado. No obstante, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ( $p \geq .05$ ).

*Figura 9.* Preferencia hacia el estilo de enseñanza divergente en función del estilo de aprendizaje



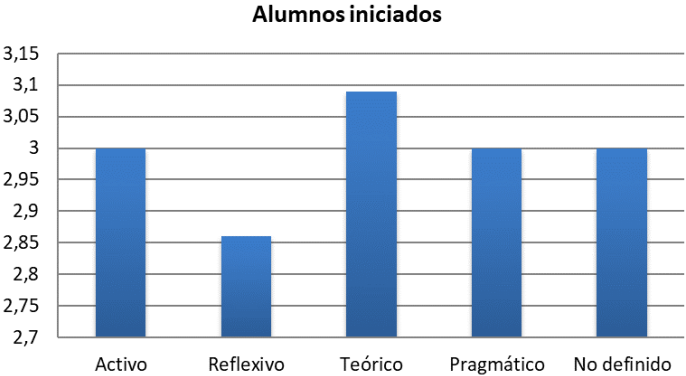
Las puntuaciones hacia el estilo de enseñanza de programas individualizados son muy similares aunque puntúan algo más alto los alumnos pragmáticos seguidos de los teóricos (Figura 10). En este estilo los alumnos crean su propio programa de aprendizaje pero bajo la supervisión del profesor, en este sentido encaja con los alumnos pragmáticos ya que pueden poner en práctica sus ideas de manera segura y también con los alumnos teóricos ya que pueden analizar, buscar información y crear su modelo de aprendizaje. Sin embargo, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ( $p \geq .05$ ).

*Figura 10.* Preferencia hacia el estilo de enseñanza de programa individualizado en función del estilo de aprendizaje



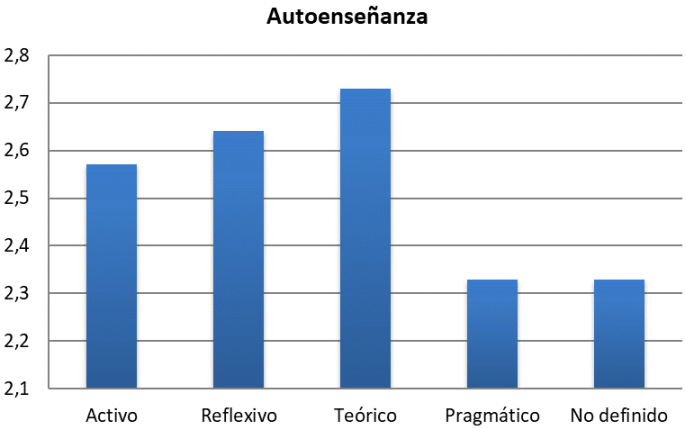
Son los estudiantes teóricos los que mayores puntuaciones otorgan al estilo de enseñanza de alumnos iniciados (Figura 11). Al igual que ocurre con el estilo de enseñanza de programas individualizados, en el presente estilo los alumnos crean su propio programa de aprendizaje pero dando un paso más con respecto al estilo de enseñanza de programas individualizados, en cuanto a su independencia en la toma de decisiones. Por ello, es bastante coherente que sean los alumnos teóricos los que asignen mayor puntuación a este estilo. No obstante, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ( $p \geq .05$ ).

Figura 11. Preferencia hacia el estilo de enseñanza de alumnos iniciados en función del estilo de aprendizaje



El estilo de autoenseñanza es mejor valorado por los alumnos pragmáticos (Figura 12). Si bien, este estilo no se suele dar en las aulas, ya que supone un aprendizaje completamente autodidacta. No existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ( $p \geq .05$ ).

Figura 12. Preferencia hacia el estilo de enseñanza de autoenseñanza en función del estilo de aprendizaje



A continuación, se detallan los estilos de enseñanza que han sido los que mayor puntuación han concedido y los que han seleccionado en último lugar en función del estilo de aprendizaje:

Los alumnos activos: prefieren el estilo de Descubrimiento Guiado y dejan en último lugar el estilo de Comando.



Los alumnos reflexivos: prefieren el Descubrimiento Guiado, dejando en último lugar el estilo de Autoenseñanza.

Los alumnos teóricos: prefieren Descubrimiento Guiado y Resolución de Problemas, siendo los estilos de Comando y Autoenseñanza los que menos aceptación tienen.

Los alumnos pragmáticos: tienen preferencia por varios estilos de enseñanza, Enseñanza Recíproca, Estilo de Inclusión, Libre Exploración y Comando. Mientras que los estilos de Alumnos iniciados y de Autoevaluación son los que menos puntuación presentan.

Los alumnos con estilo de enseñanza no definido: prefieren Descubrimiento Guiado, Resolución de Problemas y Divergente, dejando en último lugar el estilo de Autoenseñanza.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

En esta línea, autores como Hervás (2003) y Malacaria (2010) señalan la importancia de que exista una relación entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje para perfeccionar el aprendizaje y obtener mejores resultados académicos.

Los alumnos activos, reflexivos y teóricos prefieren los estilos de enseñanza que cruzan la barrera cognitiva, es decir, estilos productivos en los que se requiere la implicación cognitiva del alumnado para la adquisición de los aprendizajes.

Entre las limitaciones de la presente investigación podemos señalar que la muestra es de 56 estudiantes.

Como futuras líneas de investigación sugerimos realizar un estudio de carácter experimental en el que se pusiesen en práctica los diferentes estilos de enseñanza para corroborar que una vez vivenciado los alumnos siguen manteniendo sus preferencias en función de su estilo de aprendizaje.

Igualmente, la presente investigación se ha llevado a cabo en un contexto universitario, pero se podría llevar a cabo en otras etapas educativas.

## **REFERENCIAS**

Alonso, C. M., Gallego, D. J., y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Mensajero.

Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones mensajero

Blázquez, D. (2017). *Métodos de enseñanza en Educación Física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. Barcelona: INDE.

Cea, M.D. (2004). *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis

Cothran, D.J., Kulinna, P.A., y Ward, E. (2000). Students' experiences with and perceptions of teaching styles. *Journal of Research and Development in Education*, 33, 93-102.

Espada, M., Fernández, M., Y Calero, J.C. (2019). Validación de la versión española del Cuestionario de uso y percepción del espectro de estilos de enseñanza en educación física. *Revista Mexicana de Investigación*, 24(80), 271-285

Fernández, M., y Espada, M. (2017). Formación inicial y percepción del profesorado sobre los estilos de enseñanza en Educación Física. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 69-75.

González-Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(6), 51-70

Hervás, R. (2008). Identificación de variables que influyen en los estilos de aprendizaje. Claves para conocer cómo aprenden los estudiantes. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(1), 143-167.

Kolb, D. (1976). *Learning Style Inventory, Self-Scoring Test and Interpretation Booklet*. Boston: McBer and Company.

Malacaria, M. I. (2010). *Estilos de Enseñanza, Estilos de aprendizaje y desempeño académico* (Tesis doctoral). Universidad FASTA, Argentina.

Maureira, F., Flores, E., Díaz, H. y Valenzuela, L. (2018). Learning Styles in Physical Education. En N. Llevot-Calvet y O. Bernad (Eds.), *Advanced Learning and Teaching Environments - Innovation, Contents and Methods*. (pp. 243-256)

Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la educación física*. Buenos Aires: Paidós.

Mosston, M. y Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education: First online edition*. United States: Spectrum Teaching and Learning Institute.

Mosston, M., y Ashworth, S. (1993). *La Reforma de los Estilos de Enseñanza*. Barcelona: Editorial Hispano Europea, S.A.

Mosston, M., y Ashworth, S. (2002). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. (4a ed.). Barcelona: Hispano Europea, S.A.

Romero, L., Urbina, V. S., y Gutiérrez, F. J. M. (2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 2(1), 72-85.

## CAPÍTULO 85

### EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA METODOLOGÍA PARA FORTALECER LOS VÍNCULOS CON LA COMUNIDAD

DANIEL SÁEZ-GAMBÍN, ÍGOR MELLA NÚÑEZ, Y ANA VÁZQUEZ RODRÍGUEZ  
*Universidad de Santiago de Compostela*

#### INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se presenta se deriva del Proyecto de I+D+i “Aprendizaje-servicio (ApS) y empleabilidad de los estudiantes universitarios en España: competencias para la inserción laboral”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, y fondos FEDER, como proyecto de I+D+i “Retos Investigación” del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad (EDU2017-82629-R).

El aprendizaje-servicio (ApS) es una metodología educativa que combina las tradicionales actividades de aprendizaje académico con un servicio a la comunidad. En la actualidad, esta fórmula, que lleva la educación a contextos reales, se ha instaurado en todos los niveles educativos, siendo destacable el caso de los Estados Unidos, Europa y Latinoamérica. En resumidas cuentas, lo que propone es un acercamiento entre el alumnado y la sociedad, motivando así un aprendizaje participativo en el que se desarrollan valores sociales y se fortalece el compromiso con la comunidad (Martínez-Usarralde, Gil-Salom, y Macías-Mendoza, 2019).

Dentro de la educación superior, el aprendizaje-servicio es visto como una propuesta innovadora, en tanto que se trata de una metodología que se adapta a las medidas impulsadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Martínez-Usarralde, Castillo, Macías, y Latorre, 2018), donde se pretende fomentar la actuación de la universidad como una institución capaz de producir cambios de alcance, no solo educativo, sino también social. Se abordan así cuestiones como la preparación del alumnado para el mercado de trabajo o para la vida como ciudadanos pertenecientes a una sociedad democrática, donde a partir de una mayor implicación y participación, puedan aportar conocimiento mientras se forman como futuros profesionales (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020).

Los beneficios que obtiene el alumnado durante los procesos de experiencia y acción involucrados en el desarrollo de esta metodología han sido objeto de estudio por numerosos autores. Por una parte, los alumnos experimentan un impacto positivo en diferentes dimensiones que se consideran medidores del logro académico, mediante la puesta en práctica de sus habilidades y conocimientos (Mella-Núñez,

Santos Rego, y Malheiro-Gutiérrez, 2015). Por otra parte, destaca la capacidad de esta metodología para mejorar en ellos diversas competencias cívico-sociales (Santos Rego, Sotelino, y Lorenzo, 2015). Precisamente el hecho de aunar dimensiones intelectuales/cognitivas, morales y cívicas es lo que, para Heffernan (2001), diferencia al aprendizaje-servicio de otras iniciativas educativas experienciales. Esto se consigue situando a la comunidad en el centro del proceso de aprendizaje, de modo que el estudiante adquiere responsabilidad social, analizando situaciones y tomando decisiones fuera de la clase. Esta unión entre el trabajo académico y el servicio acepta que el crecimiento cognitivo, afectivo y moral son inseparables, a la vez que permite al estudiante identificar su rol cívico dentro de la comunidad.

Es más, como puntualiza Shandaran (2012), es el beneficio mutuo entre universidad y comunidad lo que diferencia al ApS de un acto de caridad, ya que todos los agentes implicados colaboran por igual para un beneficio compartido. De este modo, el alumnado puede conformar una idea más madura y profunda de lo que es el servicio, entendido no solo como una ayuda a la falta de recursos, sino también como un conjunto de acciones encaminadas a compartir conocimiento y habilidades. La posibilidad de establecer vínculos con la comunidad más cercana puede ser entendida, incluso, como una respuesta a las carencias que persisten en todos los niveles educativos en lo que atañe a la educación en valores (Lotti y Betti, 2019).

Ahora bien, debe reconocerse que las relaciones de cooperación entre comunidad y universidad no son más que el resultado de la consciencia, por parte de ambos agentes, de los beneficios que pueden adquirir (Miron y Moely, 2006). Consecuentemente, urgen estudios que analicen en profundidad los beneficios y resultados que obtiene cada parte implicada en experiencias de ApS. Por ello, es fundamental que la comunidad comience a ser entendida como un agente educativo más, y no solamente como un mero contexto en el que adquirir aprendizajes.

Así, la hipótesis planteada en este trabajo es que la implementación de proyectos de ApS en la universidad puede tener consecuencias positivas en la propia comunidad y, de este modo, considerar variables asociadas a la dimensión comunitaria como un nuevo indicador de calidad en la valoración de este tipo de experiencias educativas.

Para ello, se propone como objetivo analizar la importancia que la literatura científica dota al estudio de la comunidad en los proyectos de aprendizaje servicio, estudiar los posibles beneficios que esta puede obtener, e identificar aquellas variables que pueden incidir en los mismos.

## **MÉTODO**

Se realizó una revisión documental, de alcance internacional, utilizando bases de datos como Scopus, WoS y ProQuest, mediante búsquedas con una combinación de palabras clave que aluden a la proyección comunitaria del aprendizaje-servicio.

A la hora de seleccionar los documentos de interés para la investigación, se atendieron a los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Libros y artículos publicados tanto en inglés como en español.

No se seleccionaron documentos publicados antes del año 2000.

Se eliminaron los artículos que estuvieran duplicados, por haberse encontrado en varias bases de datos.

Se eliminaron aquellas obras que, aunque se enmarcaban dentro de la temática general, no contasen con la relevancia suficiente para el tema central de la investigación.

Para clasificar los documentos encontrados se distinguió, por un lado, entre aquellos estudios que dotan de importancia, con argumentos teóricos, a la consideración de la comunidad como actor a tener en cuenta en la evaluación de un proyecto de ApS; y los que, por otra parte, se orientan a demostrar, con análisis empíricos, el papel que desempeña la comunidad en proyectos concretos.

## **RESULTADOS**

La relevancia de estudiar los efectos que se derivan del aprendizaje-servicio en la comunidad es defendida por Holland (2001), quien asegura que enfocarse únicamente en el impacto en los estudiantes, impide conocer el modo en que se ven afectados los demás actores implicados: el profesorado, la comunidad y la institución. De este modo, el continuo seguimiento de los resultados de esta metodología, en la que todos los agentes involucrados entienden los beneficios de realizar un esfuerzo compartido, supondrá una mejora en las relaciones interpersonales formadas.

No obstante, no es sencillo afirmar sin mayor dilación la existencia de reciprocidad en el intercambio de conocimiento. Como propone Jacoby (2003), la complejidad y la multidimensionalidad de los proyectos de aprendizaje-servicio tienen una incidencia directa al respecto. Por tanto, uno de los problemas que entraña la investigación en esta esfera es la dificultad para precisar qué o quién es la comunidad, destacando la dicotomía entre comunidad como agencia que actúa como socia, o comunidad reflejada en las personas implicadas en el servicio ofrecido (Cruz y Giles, 2000). Igualmente, la ubicación de la propia comunidad también puede ser variada, pudiendo realizarse un servicio dentro del propio campus, en el municipio, provincia, a nivel nacional, o incluso en un entorno virtual; además de verse representada por medio de diferentes tipos de organizaciones, como iniciativas que responden a organizaciones de base, organizaciones no gubernamentales, empresas con fines lucrativos, o agencias y entidades gubernamentales (Bringle, Clayton, y Hatcher, 2013).

Asimismo, dado que el grado en que la comunidad está implicada en el diseño del proyecto, en cuanto a la propuesta de los objetivos y la estructura, puede constituir

un criterio de calidad del mismo, es de interés evaluar y dar a conocer los resultados obtenidos y el grado de consecución de las necesidades que les impulsaron a participar en el proyecto (Lim y Bloomquist, 2014-2015). Según Baker-Boosamra (2006), si se priva a la comunidad de tener una voz a la hora de construir el proyecto, principalmente en cuanto a la delimitación de sus objetivos y lo relacionado a lo que el alumnado debe aprender, la comunidad se convierte más en un laboratorio, y no tanto en un socio colaborador.

*Tabla 1.* Variables e indicadores para el estudio de la influencia del ApS en la comunidad

Variable	Indicadores
Capacidad para cumplir con su misión	- Nuevas perspectivas en las actividades.
	- Creación de nuevos servicios.
	- Mejora en la capacidad para ofrecer más productos y servicios.
	- Tipo de servicios que ofrecieron los estudiantes.
	- Número de destinatarios que lo han recibido.
	- Número de alumnos implicados.
	- Variedad en las actividades desarrolladas.
Impacto económico	- Modo en que se solventaron las necesidades.
	- Conocer el valor de las actividades.
	- Posible apertura de nuevas vías de financiación para la entidad.
	- Aparición de nuevo personal.
Percepción de reciprocidad	- Conocer el impacto en la utilización de recursos.
	- Reducción o ampliación de costes para la entidad.
	- La entidad participa activamente en el diseño del proyecto.
	- La entidad propone objetivos para la relación de partenariado.
Satisfacción	- La entidad participa en el diseño de objetivos para la universidad y los estudiantes.
	- Intención de continuar con la colaboración.
	- Capacidad de establecer feedback.
	- Contratación de estudiantes que participaron en el proyecto.
	- Creación y mantenimiento de partenariados sólidos.
	- Tipo de actividades que se realizan.
	- Aspectos que influyen en la relación.
Relaciones de Partenariado	- Modo en el que se establece la comunicación entre universidad y comunidad.
	- Conciencia de las actividades.
	- Evolución de la relación a lo largo del tiempo.

Fuente. Elaboración a partir de Holland (2001) y Gelmon et al. (2001)

Sin embargo, el ser una parte activa en el diseño del proyecto y durante el mismo no es el único motivo por el que la comunidad merece conocer los efectos que puede obtener de un proyecto de aprendizaje-servicio. Es decir, si el aprendizaje-servicio permite dejar atrás la percepción de universidad como una torre de marfil, cerrada a la sociedad, además de establecer relaciones directas y recíprocas con el entorno más cercano, es justo que los miembros de este entorno reciban información sobre el proceso y los resultados de estas iniciativas (d'Arlach, Sánchez, y Feuer, 2009).

En este contexto, es de destacar el artículo de Cruz y Giles (2000) “Where’s the community in service-learning research” como una de las primeras llamadas a

investigar el papel que desempeña la comunidad en el aprendizaje-servicio, ofreciendo propuestas para una investigación de futuro.

El aprendizaje-servicio es definido por Puig, Batlle, Bosch, y Palos (2007) como una metodología dedicada fundamentalmente a resolver necesidades del entorno. Sin embargo, el estudio de su impacto en la comunidad no es un tema que haya recibido mucha atención en la investigación existente (Butin, 2003; Ward y Wolf-Wendel, 2000). Concretamente, Reeb y Folger (2013) afirman que la investigación centrada en este terreno ha basado sus conclusiones únicamente en las impresiones de los agentes implicados en el proyecto, lo que muestra claras limitaciones desde un punto de vista metodológico. La tabla 1 recoge una clasificación de los aspectos en los que se puede centrar la investigación educativa para averiguar, con un mayor rigor, si las entidades socio comunitarias, y sus destinatarios, obtienen resultados de este tipo de prácticas educativas. Para su elaboración se ha utilizado el estudio de Holland (2001), quien establece una lista de variables que pueden ser consideradas a la hora de determinar si la comunidad ha obtenido o no beneficios. Información complementada por la aportación de Gelmon, Holland, Driscoll, Spring, y Kerrigan (2001) quienes profundizan en estos indicadores, con una clara diferenciación entre aquellos destinados a medir los resultados propios de la comunidad y los que fomentan las relaciones de partenariado.

Ahora bien, la clasificación anterior se construye, principalmente, en torno a principios epistemológicos que se ven amparados por el rigor y la trayectoria consolidada de quienes los proponen. Por tanto, consideramos que es de interés ampliar el discurso y atender también a la evidencia empírica presente en la literatura, presentando a continuación algunas conclusiones sobre los beneficios que distintas asociaciones comunitarias experimentaron tras la implementación de proyectos de estas características.

Para comenzar, podemos destacar el estudio de Nduna (2007), en el que se entrevistó a entidades comunitarias involucradas en tres proyectos de ApS. Antes de la aplicación del proyecto, las organizaciones presentaban ciertas carestías en cuestiones formativas, educativas, administrativas o de obtención de ingresos. Una vez terminada la colaboración, las organizaciones afirmaron haber obtenido las siguientes ganancias:

- Apoyo para actividades en las que los recursos humanos eran limitados.

- Difusión de su organización y de los productos y servicios que ofrece.

- Asistencia en tareas administrativas y de gestión.

- Formación de los trabajadores, gracias a la transferencia de competencias desde el alumnado universitario.

- Adquisición de nuevo conocimiento de alto nivel.

- Obtención de ideas novedosas y creativas.

Asistencia en la obtención de ingresos.

Recibir ayuda y apoyo de estudiantes de diferentes contextos.

Por tanto, se puede concluir que una entidad socio-comunitaria se beneficiará de su participación de un proyecto de aprendizaje-servicio si se solventan las necesidades que, en un principio, le motivaron a participar en el proyecto.

Pero no solamente son de interés los resultados de tipo estructural, organizados en términos de recursos o satisfacción de necesidades operativas. En el aprendizaje-servicio, también resultan incuestionables los beneficios cívico-sociales y morales que pueden alcanzar los diferentes participantes. En este sentido, las variables sociales que pueden incidir en la formación de lazos entre los estudiantes y la comunidad pueden tener diversos orígenes, siendo la diversidad uno de los más enriquecedores, entendida como las diferencias entre estudiantes y comunidad. Un claro ejemplo de ello se encuentra en el estudio de Jorge (2003), donde se informa de un proyecto desarrollado con familias mejicanas residentes en California, las cuales recibieron a estudiantes universitarios de lengua española. Entre los beneficios observados, se destacan los siguientes:

Intercambio de conocimiento. Las relaciones que se establecen entre los estudiantes y las familias dan lugar a un intercambio de conocimiento que se hace más significativo por producirse en situaciones complejas que tienen lugar de forma natural y en una red de relaciones con una fuerte carga emocional.

Autoestima. Las familias afirman haber desarrollado su autoestima al resolver situaciones desafiantes como acoger a los estudiantes, tener que establecer relaciones de cuidado con los mismos y, finalmente, ver su esfuerzo reconocido.

Apreciación de la diversidad. El proyecto también sirvió para cambiar el modo de pensar de las familias, quienes en un principio se mostraban reacias a relacionarse con otros grupos étnicos. Al finalizar, las familias aprendieron a valorar a cada persona por quienes eran y no por la etnia a la que pertenecen.

Comprensión de la sociedad actual. Las familias obtuvieron de los estudiantes asistencia e información práctica sobre las corrientes que definen a la sociedad actual, y de la que muchos de ellos estaban aislados. Esto despertó su curiosidad sobre el mundo circundante.

Construcción de relaciones personales. Los estudiantes incluyeron a las familias en su contexto social y cultural, un entorno desconocido para ellas, lo que propició la creación de una relación especial de afecto.

Otro de los estudios que atestiguan las fuertes relaciones que se forman en los proyectos de ApS es el de Schmidt y Robby (2002), los cuales evaluaron un proyecto en el que estudiantes de universidad tutorizaban a niños en centros educativos. Se mostró una evidente satisfacción de los niños con el trato que habían recibido, se divirtieron trabajando, sentían que habían aprendido y repetirían con su tutor. Más



aún de esta formación de relaciones personales, se comprobó que los niños que fueron tutorizados por los estudiantes universitarios tuvieron unos resultados académicos significativamente superiores a aquellos que no participaron en el proyecto.

Es claro que el tipo de relaciones formadas entre el estudiantado universitario y la comunidad propician un crecimiento en diversas variables psicológicas. Sin embargo, la aparición de mejoras parece también verse condicionada por la implicación que las entidades socio comunitarias tienen dentro del proyecto. Buena prueba de ello la encontramos en el estudio de Miron y Moely (2006), tras la entrevista a 40 instituciones involucradas en proyectos de ApS procedentes de una universidad norteamericana. Los resultados muestran que las entidades que habían podido participar en el diseño de la experiencia y su posterior implementación consideraron haber obtenido beneficios de la experiencia. Además, estas organizaciones también coinciden en tener una visión positiva de la universidad.

Por su parte, Stater y Fotheringham (2009) relacionaron el nivel de institucionalización del ApS en la universidad con la aparición de mejoras en la comunidad, con un análisis de 255 universidades que recibieron ayudas del programa Learn and Serve America en el año 2005. Las conclusiones a las que llegaron mostraban que la percepción del modo en el que el ApS beneficia a las entidades con las que se trabaja es significativamente mayor en aquellas universidades en las que esta metodología está completamente integrada. En estas universidades, se percibe también una mayor aparición de beneficios a la comunidad, el cual se ve incrementado según el acceso que se tenga a la financiación institucional.

Para concluir, y tener una guía de en qué dirección deben actuar la universidad y las entidades para fortalecer y optimizar los resultados de este tipo de iniciativas, se presentan una serie de proposiciones establecidas por Vernon y Foster (2002), como resultado de las entrevistas a numerosas organizaciones implicadas en proyectos de ApS:

La universidad debe crear unidades y designar personal específico para dar soporte a las actividades de aprendizaje-servicio.

Antes de comenzar el servicio, la universidad debe conocer cuál es la motivación y el interés que lleva al alumnado a participar en el proyecto.

Los profesores deben asegurarse de que el alumnado es consciente de la responsabilidad de las acciones que van a llevar a cabo durante el proyecto.

La universidad es responsable de contactar con la comunidad para explicar las bases de la metodología, así como los elementos sociales y pedagógicos que la caracteriza.

Las entidades tienen que desarrollar una infraestructura de recursos que den apoyo y que pueda mantener a todos los estudiantes.

Las entidades deben implementar iniciativas de evaluación más consistentes para conocer de su propia mano la calidad y efectividad del servicio que hacen los estudiantes universitarios.

La universidad y la comunidad deben ejercer un esfuerzo compartido destinado a que el alumnado comprenda la importancia académica y social que supone la realización de la actividad. Su colaboración debe mantenerse a lo largo del proyecto, de modo que puedan decidir el mejor modo en el que pueden trabajar los estudiantes.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

El impacto de los resultados del aprendizaje-servicio en la comunidad adquiere un carácter fundamental si se pretende mostrar el potencial de esta metodología más allá de las aulas universitarias. Su evaluación no es una cuestión que deba realizarse de manera arbitraria, sino que debe regirse por unas variables e indicadores capaces de medir las distintas dimensiones en las que el proyecto actúa.

La implementación de un proyecto de calidad causará un impacto positivo en la comunidad, en aspectos que pueden ir más allá de la mera satisfacción de las necesidades que motivaron a participar en el proyecto. En efecto, la colaboración en una experiencia de estas características puede significar para la entidad una mejora de la administración de los recursos, nuevas vías de financiación o aparición de nuevo personal. Pero existen también otro tipo de beneficios, que se deben en gran medida a los estrechos lazos formados durante la colaboración en situaciones de diversidad, que influyen en diferentes variables psicológicas y cívico-sociales como la autoestima, la motivación o la reconsideración de los propios valores.

Sin embargo, para que este proceso se desarrolle de manera satisfactoria, es imprescindible que la universidad actúe como un verdadero mediador, permitiendo a la comunidad tener voz durante el transcurso del proyecto y poniendo a disposición los recursos y facilidades necesarias que aseguren una reciprocidad en la obtención de beneficios entre todas las partes implicadas.

Por tanto, puede decirse que evaluar el impacto del aprendizaje-servicio se convierte en una actividad central de en el desarrollo de esta metodología, si lo que pretendemos es demostrar el poder que tiene en el alumnado, el profesorado, la misma institución o la sociedad en su conjunto. Además, permite obtener información y recomendaciones de gran valor para la continua mejora de los proyectos e, incluso, para el avance de esta estrategia educativa.

## **REFERENCIAS**

- Baker-Boosamra, M. (2006). From service to solidarity: evaluation and recommendations for international service learning. *SPNA Review*, 2(1), 1-21.
- Bringle, J.G., Clayton, P.H., y Hatcher, J.A. (2013). Research on service learning. An introduction. En P.H. Clayton, R.G. Bringle, y J.A. Hatcher (Eds.), *Research on service learning*.

*Conceptual frameworks and assessment. Volume 2A: students and faculty* (pp. 3-25). Sterling, VA: Stylus.

Butin, D.W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service learning within education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692.

Cruz, N.I., y Giles, D.E. (2000). Where's the community in service-learning research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7(1), 28-34.

D'Arlach, L., Sánchez, B., y Feuer, R. (2009). Voices from the community: a case for reciprocity in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(1), 5-16.

Gelmon, S.B., Holland, B.A., Driscoll, A., Spring, A., y Kerrigan, S. (2001). *Assessing service-learning and civic engagement. Principles and techniques*. Boston, MA: Campus Compact.

Heffernan, K. (2001). Service-learning in higher education. *Journal of Contemporary Water Research and Education*, 119(1), 2-8.

Holland, B.A. (2001). A comprehensive model for assessing service-learning and community-university partnerships. *New Directions for Higher Education*, 2001(114), 51-60.

Jacoby, B. (Ed.). (2003). *Building partnerships for service-learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Jorge, E. (2003). Outcomes for community partners in an unmediated service-learning program. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(1), 28-38.

Lim, S., y Bloomquist, C. (2014-2015). Distinguishing service learning from other types of experiential learning. *Education for Information*, 31, 195-207. doi:10.3233/EFI-150952

Lotti, P., y Betti, F. (2019). Aprendizaje-servicio al servicio de la Comunidad Educadora. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, (7), 72-88.

Martínez-Usarralde, M.J., Castillo, J.L.A., Macías, D.A., y Latorre, B.Z. (2018). Aprendizaje-Servicio en las Universidades del Estado español. En O. Chiva, y J. Gil (Eds.), *Aprendizaje-servicio universitario: Modelos de intervención e investigación en la formación docente* (pp. 49-58). Barcelona: Octaedro.

Martínez-Usarralde, M.J., Gil-Salom, D., y Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio. Análisis para su institucionalización. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 149-172.

Mella-Núñez, I., Santos Rego, M.A., y Malheiro-Gutiérrez, X.M. (2015). Aprendizaje-Servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 12, 35-39. doi:10.17979/reipe.2015.0.12.565

Miron, D., y Moely, B.E. (2006). Community Agency Voice and Benefit in Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(2), 27-37.

Nduna, N.J. (2007). The community voice on service-learning: A good practice guide for higher education. *Education as Change*, 11(3), 69-78. doi:10.1080/16823200709487180

Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia / Octaedro.

Reeb, R.N., y Folger, S.F. (2013). Community outcomes of service learning. Research and practice from a systems theory perspective. En P.H. Clayton, R.G. Bringle, y J.A. Hatcher (Eds.), *Research on service learning. Conceptual frameworks and assessment. Volume 2B: communities, institutions, and partnerships* (pp. 389-418). Sterling, VA: Stylus.

Ruiz-Corbella, M., y García-Gutiérrez, J. (2020). Aprendizaje-Servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 183-198.

Sandaran, S.C. (2012). Service learning: Transforming students, communities and universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 66, 380-390.

Santos Rego, M.A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

Schmidt, A., y Robby, M.A. (2002). What's the value of service-learning to the community? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1), 27-33.

Sotelino, A., Santos-Rego, M.A., y García, J. (2019). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la Universidad. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 73-90. doi:10.6018/educatio.363391

Stater, K.J., y Fotheringham, E. (2009). Mechanisms for institutionalizing servicelearning and community partner outcomes. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 13(2), 7-30.

Vernon, A., y Foster, L. (2002). Community agency perspectives in higher education. Service-learning and volunteerism. En S.H. Billig, y A. Furco (Eds.), *Service learning through a multidisciplinary lens* (pp. 153-175). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Ward, K., y Wolf-Wendel, L. (2000). Community-centered service-learning. Moving from doing for to doing with. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 767-780. doi:10.1177/00027640021955586

## CAPÍTULO 86

### CURRÍCULUM, GÉNERO Y EL PAPEL DE LOS LIBROS DE TEXTOS EN LA RESPUESTA EFECTIVA HACIA LA IGUALDAD

MERCEDES ÁLAMO Y VICENTE J LLORENT  
*Universidad de Córdoba*

#### INTRODUCCIÓN

La importancia del centro educativo como espacio de enseñanza-aprendizaje radica en la idea de centro como lugar interactivo, donde los sujetos que en él se ubican presencian experiencias que les ayudan a elaborar su propia visión de la realidad (Táboas y Rey, 2011). Dentro de este proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en la escuela encontramos el currículum como algo indispensable que determina visiblemente qué contenidos deben transmitirse y cómo estos deben ser transmitidos, guiando así la metodología y las diferentes acciones que han de llevarse a cabo (Poblete, 2011).

En este currículum cabe señalar la existencia de dos tipos: un currículum explícito, que recoge todo aquello que se debe enseñar, y un currículum oculto, que hace alusión a aquellos contenidos que están relacionados con la enseñanza pero que se enseñan al margen de lo estrictamente visible (Reveco, 2011).

Asimismo, Acaso y Nuere (2005), sugieren que este currículum oculto encierra tras de él aquellos contenidos e incluso aquellos conocimientos que no podrían ser tratados explícitamente, de manera que deben ser presentados al alumnado, pero de una forma más tácita que el resto de contenidos que si se trabajan de forma abierta.

A pesar de que muchos de los materiales curriculares abogan por un carácter holístico, el currículum oculto cae, a veces, en la encrucijada de incorporar la variable género en muchas de sus manifestaciones, en detrimento de las relaciones entre mujeres y hombres (Poblete, 2011).

Un claro ejemplo para el análisis de esta construcción de género desde el currículum escolar lo podemos encontrar en los libros de texto (Guevara Ruiseñor, Flores Cruz, y Magaña Vargas, 2020). Gracias a ellos es posible fundamentar todo aquello que queremos transmitir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también resultan ser ventana al mundo de ideas o prejuicios que no han tenido la opción de ser presentados explícitamente y, por tanto, no han sido sometidos a una reflexión previa (Podetti, 2011; Terrón y Cobano-Delgado, 2008).

En el interior de estos libros de texto, y al margen de sus propias composiciones escritas, encontramos una serie de ilustraciones o imágenes de las que se pueden extraer una doble lectura. Estas imágenes pueden llevar de forma tácita valoraciones o juicios valorativos que conlleven connotaciones negativas hacia cualquier persona, sexo, género..., produciendo, consiguientemente, actitudes prejuiciosas, discriminatorias y estereotipos que determinarían, en cierto modo, las relaciones posteriores establecidas dentro de la comunidad escolar y fuera de ella (Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado, 2014; Moya, Ros, Bastida, y Menescardi, 2013).

A lo largo de múltiples investigaciones que se han venido realizando, se ha comprobado cómo los libros de texto, aún hoy, transmiten un modelo social que tiene forma y figura de hombre. Estos libros, a través de sus ilustraciones, menosprecian y ocultan el papel de la mujer en su gran mayoría, estereotipando los roles de género en sus ilustraciones. En ellos presentan en sus contenidos, prejuicios sociales y sexuales en pro de la figura y rol masculino, consiguiendo una mayor desigualdad entre las mujeres y los hombres en los diferentes ámbitos que integran su vida (Ramírez, Manosalvas, y Cardenas, 2019). En este sentido, se puede afirmar que la situación que se le concede a la mujer, tanto en la escuela como en el diseño y el desarrollo del currículum, así como su presencia en los libros de texto está condicionada por diversas creencias personales y sociales que se han forjado desde tiempos inmemorables (Pellejero y Torres, 2011).

El sistema escolar presente en nuestras aulas se ha fraguado a partir de la transmisión de la discriminatoria y prejuiciosa visión sobre la mujer, siendo este hecho dentro del ámbito académico, algo que se ha repetido de generación en generación, y que ha llegado a propiciar el ensalzamiento de la figura “patriarcal” del hombre en una sociedad en la que la mujer ha quedado relegada a un segundo plano (Buxarrais, 2008; Gonçalves, 2010; Ojeda-García, 2014).

Si hacemos alusión al presente, podemos acudir a la Ley Orgánica 3/2007 que se ha formalizado para alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres. Este documento normativo plantea las medidas necesarias para promover y fortalecer la igualdad de oportunidades entre ambos sexos tanto en el ámbito laboral como en la esfera social de dichos individuos.

Tal y como se ha podido ver anteriormente en relación al currículum oculto, el no querer reconocer esta situación discriminatoria en cuanto al género, dificulta e impide que se mejore e incluso radique dicha situación de sexismo tan presente en nuestros días.

No obstante, y a pesar de la existencia de este currículum oculto, se ha tratado de tomar las medidas pertinentes para suprimir la disonancia existente respecto a la desigualdad de género en los libros de texto que muchas aulas españolas emplean a diario. Torres (1998) expone que, desde el marco legislativo, se ha comenzado a

regular los contenidos implícitos de estos libros de texto, considerados, en la mayoría de ocasiones, instructores del diseño y desarrollo del currículum académico de todo el alumnado. Alumnado que es a la vez receptor de todo el sistema de creencias sexistas que la escuela, como institución socializadora transmite durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las medidas tomadas se han recogido en los diversos decretos y órdenes elaborados al efecto y han empezado a concienciar al profesorado acerca de esta necesidad de cambio. Sin ir más lejos, el artículo 4 del decreto 227/2011, de 5 de julio por el que se regula el depósito, el registro y la supervisión de los libros de texto, argumenta que cualquier material curricular que se ponga en contacto con el alumnado, reflejará tanto en sus textos como en sus imágenes los principios de igualdad entre ambos géneros, rechazando todo tipo de discriminación y fomentando el respeto a las diversas culturas atendiendo a los valores éticos y morales.

Ya en la práctica, en un estudio comparado en España y Portugal, llevado a cabo por, Llorent, Fonseca de Castro, y Álamo (2020) acerca de la legislación educativa, currículum y discriminación sexual se ha llegado a percibir qué porcentaje de imágenes en las que se representan hombres y mujeres aparecen en distintos manuales españoles del primer curso de la Educación Primaria. Otro estudio en manuales de la etapa de educación infantil evidencia la existencia de una mayor representación del hombre sobre la mujer. Asimismo, como una diferenciación muy clara de roles machistas, donde a la mujer se le asigna los roles de cuidado, mientras que al hombre roles vinculados con la historia (Guevara Ruiseñor, Flores Cruz, y Magaña Vargas, 2020).

Viendo la necesidad de profundizar en el estudio de la figura de la mujer en los manuales de texto, se plantea el siguiente estudio con el objetivo de analizar la presencia de la mujer en los libros de texto y visualizar los roles que desempeña tanto la figura del hombre como de la mujer.

## **MÉTODO**

Para este estudio, de naturaleza exploratoria, se han empleado cuatro libros de texto pertenecientes a la materia de Conocimiento del medio de 1º de Primaria. Estos manuales han sido seleccionados teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- a) Presentar imágenes y explorar, en términos de contenido, el mundo social.
- b) Ser los manuales de estudio del medio ambiente, o conocimiento del medio, utilizados por la mayoría de los profesores.

Fueron definidas categorías a priori, teniendo en cuenta que les interesaba investigar el número total de imágenes en las que aparecían hombres y mujeres, el número de imágenes en las que aparecían hombres o mujeres en relación con el cuidado de los niños, las tareas domésticas, profesiones relacionadas con la salud, con

la educación, en las actividades de ocio, representados en actitudes agresivas o incorrectas, etc.

Se analizaron los distintos manuales en base a las categorías previamente establecidas y contabilizando las imágenes para cada ítem.

## **RESULTADOS**

En los manuales españoles, y en relación al número total de imágenes, se concluye con la idea de que existe un porcentaje más alto de imágenes con la presencia del hombre (54%) que con la presencia de las mujeres (46%). En cuanto a las tareas relacionadas con el cuidado de los niños, es la mujer la que aparece en los manuales de texto con más frecuencia que la figura del hombre, exactamente el doble de veces.

En el caso de la representación de las tareas del hogar, es mayor el porcentaje de la imagen de la mujer respecto al número de imágenes en las que aparece la figura masculina; llegando a la conclusión de que en los libros de texto las mujeres siguen siendo, francamente más representadas en tareas domésticas que los hombres.

En los manuales españoles son más las mujeres que aparecen representadas en profesiones relacionadas con la educación. La presencia de los hombres en dichas imágenes es prácticamente nula en nuestro país.

Al observar las imágenes representadas en relación a profesiones del ámbito sanitario en los libros de texto, se puede ver como se encuentra el doble de mujeres en dichas profesiones en comparación con el número de imágenes de los hombres en la misma situación.

Al analizar la presencia de imágenes en las que se aprecia el desempeño de una actividad educativa o donde se ponen de manifiesto distintos materiales didácticos, es preciso constatar que tanto la mujer como el hombre aparecen en la misma proporción de ocasiones.

En el caso de las imágenes que representan actividades de ocio al aire libre es necesario destacar la equitativa aparición tanto de mujeres como de hombres en las ilustraciones de los libros de texto.

Por último, se ha de mencionar que en los libros de texto, en relación con las imágenes que representan alguna situación o actitud agresiva e incorrecta, aparecen la misma cantidad de mujeres y hombres en dichas ilustraciones.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

A lo largo de la investigación se ha podido observar cómo el currículum oculto se ha dejado llevar en multitud de ocasiones por la incorporación, en las imágenes de los libros de texto en la mayoría de los casos, de estereotipos sexuales que han condicionado y condicionan la imagen social que el alumnado, receptor de dicha enseñanza, aprende y manifiesta de forma explícita en sus modos de actuar. Modos de



actuar que generalmente responden a prototipos desestandarizados y anclados en un pasado que debe superarse si se quiere alcanzar una igualdad de género. Todo ello se refleja en algunas de las consideraciones finales que podrían cerrar esta investigación y que quedan resumidas en:

Está más representado en todos los manuales el sexo masculino frente al sexo femenino.

El sexo masculino aparece en mayor proporción en actividades de ocio.

La mujer es la más representada en imágenes relacionadas con el cuidado de los niños y con las tareas domésticas.

El sexo femenino es el que prácticamente está representado con mayor número de imágenes en relación a las profesiones de educación y de salud, siendo la presencia del sexo masculino prácticamente nula.

Todavía queda mucho camino que recorrer en materia de educación y género si queremos superar esta dicotomía entre mujeres y hombres para poder llegar a un equilibrio justo donde ambos géneros sean considerados desde la igualdad que les pertenece. Solo trabajando de esta manera, estaremos avanzando y logrando una coeducación, lo que debiera ser uno de los objetivos prioritarios de la enseñanza. A pesar de lo anterior, es preciso destacar que:

Existe la misma representación de hombres y mujeres en actividades educativas o relacionadas con los materiales didácticos.

Asimismo, es proporcional el número de imágenes de hombres y mujeres representadas en relación a las actividades al aire libre y en situaciones o actitudes agresivas/incorrectas.

A modo de conclusión, podría decirse que independientemente del libro de texto que estemos manejando, resulta difícil encontrar alguno, sea cual sea su editorial o idioma, que sea capaz de reflejar sus ideales, así como la educación que desea transmitir sin tintes sexados o estereotipados que pongan de manifiesto una clara diferencia entre los géneros femenino y masculino. A pesar de los intentos por afrontar la tarea y cambiar el modo de hacer la educación, y aunque seamos conscientes de la realidad, resulta complicado poner solución a dicha situación ya que nuestras propias creencias e incluso la herencia recibida nos ponen trabas a la hora de erradicar estas actitudes sexista. Situación que no debe caer en el olvido si queremos llegar a la equidad en la educación.

## REFERENCIAS

Acaso, M., y Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 205-218.

Buxarrais, R. (2008). La perspectiva de género en los currículos. En Aznar, P. y Cánovas, P. (eds.), *Educación, género y políticas de igualdad* (pp.95-122). Valencia: Universitat de València.

Decreto 227/2011, de 5 de julio, por el que se regula el depósito, el registro y la supervisión de los libros de texto, así como el procedimiento de selección de los mismos por los centros docentes públicos de Andalucía (BOJA 21-07-2011).

Gonçalves, E. (2010) El remar de la propia embarcación": la centralidad del trabajo en el mundo de las mujeres solteras. *Cadernos Pagu*, (34), 235-268.

Guevara Ruiseñor, E.S., Flores Cruz, M.G., y Magaña Vargas, H. (2020). El currículo oculto de género en materiales educativos de preescolar. ¿Instruir o empoderar a las niñas?. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 16(38).

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE 71, 23/03/07).

Llorent, V., Fosenca De Castro, D., y Álamo, M. (2020). *Currículo, legislación educativa y género. Los libros de texto en España y Portugal*. Manuscrito no publicado.

Llorent-Bedmar, V., y Cobano-Delgado, V. (2014). La mujer en los libros de texto de bachillerato en España. *Cardernos de pesquisa*, 44(151). doi:10.1590/198053142752

Moya, I., Ros, C., Bastida, A.I., y Menescardi, C. (2013). Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 23, 14-18.

Ojeda-García, A. (2014). Los retos de la mujer del siglo XXI, en materia de educación para impulsar una perspectiva de género. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 32(1), 65-77.

Pellejero, L., y Torres, B. (2011). La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 399-427.

Poblete, R. (2011). Género y Educación: Trayectorias de vida para ellos y ellas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(1), 63-77.

Podetti, M. (2011). Mamá ya no amasa. Género y edición en los libros de texto. Mora (B.Aires). 17(2). Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1853-001X2011000200009yscript=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1853-001X2011000200009yscript=sci_arttext&tlng=pt).

Ramírez, R.F., Manosalvas, M.I., y Cardenas, O.S. (2019). Estereotipos de género y su impacto en la educación de la mujer en Latinoamérica y el Ecuador. *Revista Espacios*, 40(41).

Reveco, O. (2011). Currículum y género en la Educación». *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(1). 17-32.

Táboas, M.I., y Rey, A. (2011). Las imágenes en los libros de texto de Educación Física de la ESO: modelos corporales y actividad física. *Revista de Educación*, 354, 293-322.

Terrón, M.T., y Cobano-Delgado, V. (2009). El papel de la mujer en las imágenes de los libros de texto de Educación Primaria. Estudio comparado entre España y Marruecos. *Educatio Siglo XXI*, 27(1), 231-248.

Torres, J. (1998). *Curriculum oculto*. Madrid: Ed. Morata

## CAPÍTULO 87

### FLIPPEANDO EN INFANTIL: HACIA UN NUEVO MODELO PEDAGÓGICO

KARINA RODRÍGUEZ GÓMEZ\*, ALMUDENA JUANES GARCÍA\*\*, Y  
SANTIAGO PEDRAZ MARTÍN\*\*\*

*\*Maestra; \*\*Orientación Comunidad de Madrid; \*\*\*Cebip San Pio X, Majadahonda*

#### INTRODUCCIÓN

**Situación actual del estado de la cuestión (estado del arte) y del propio tema o asignatura para la que se plantea el proyecto. Fundamentada con referencias**

En los últimos años, la influencia de los cambios sociales ha repercutido en los centros educativos y ha supuesto la necesidad de buscar nuevos modelos pedagógicos (Barba-Martín, 2020) con el objetivo de satisfacer las nuevas demandas. Uno de los cambios más significativos ha sido protagonizado por la aparición, hace un tiempo, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), permitiendo al usuario ser emisor y receptor de mensajes; siendo el material informático el máximo exponente de las nuevas tecnologías en nuestra sociedad y, consecuentemente, en los colegios.

Actualmente, son muchos los estudiantes que disfrutan de acceso a Internet, ya sea en el centro educativo o en sus hogares. El Instituto Nacional de Estadística (INE, 2019), en su última encuesta sobre "Equipamiento y uso de TIC en los hogares", ha registrado un 91.4% de hogares con conexión a Internet. Por otro lado, la asombrosa cifra del 96.8% corresponde al porcentaje de centros con conexión a Internet, datos recogidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MEC, 2020). Gracias al generalizado acceso a Internet, los estudiantes pueden buscar la información que deseen sin ser el docente el único portador de la misma, derivando a un cambio de roles. Los docentes son los encargados de dar utilidad a Internet como fuente de enseñanza-aprendizaje, introducir las TIC en sus aulas y modificar las metodologías un tanto obsoletas hoy, por otras que centren su atención en los verdaderos protagonistas, los estudiantes. Son muchas las ventajas que el desarrollo tecnológico brinda a los docentes, así como algunos inconvenientes, convirtiéndose en un arma de doble filo si no se hace un uso correcto. Corresponde al docente determinar los límites que han de ser impuestos en su uso, así como extraerle el mayor rendimiento en términos pedagógicos. De entre esas ventajas, la más relevante es la posibilidad de interacción entre estudiantes-estudiantes y docentes-estudiantes, un factor esencial en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, a raíz de este contexto, se halla la necesidad de innovar, debiendo preparar a nuestros estudiantes para el futuro. El pasado es importante, tenemos que conocerlo para entender el presente y predecir el futuro. No obstante, con los últimos acontecimientos acaecidos y con esto hacemos referencia a la pandemia causada por el virus del COVID-19, se hace más primordial dicha metodología en las aulas, haciéndose posible la adquisición de los contenidos gracias al uso de las TIC. Se puede considerar que esta pandemia ha fortalecido el uso de esta metodología y ha reinventado el mundo educativo, obligándonos a reaprender una manera nueva de obtener los conocimientos (Sandoval, 2020), ya que de un día para otro la presencialidad en las aulas se hizo imposible, obligando a los docentes a cambiar su metodología (Montealegre, 2020).

Una de esas metodologías es el Flipped Classroom (el aula invertida), debido a que cumple con las condiciones anteriores. Son muchos los profesores, maestros o expertos que aseguran y apuestan por ella dentro del sistema educativo; afirman que este modelo funciona porque siempre lo ha hecho, ya que es la versión contemporánea del modelo tradicional, pero en lugar de leer un capítulo del libro, se usa el vídeo, actualizando así la metodología (Bergmann y Sams, 2014). De otro lado, la multiculturalidad se hace patente en todos los ámbitos de la sociedad, especialmente en el educativo (Walsh, 2005). Esta situación conlleva fomentar una educación intercultural, por lo que la Unidad Formativa de este trabajo se centrará en este aspecto. En ella se pretende inculcar valores relacionados con este tema, como son: el respeto, la tolerancia, la empatía, entre otros. Los motivos por los cuales se hace destacable esta situación en el ámbito educativo es la inmigración motivada a conseguir mejorar sus condiciones de vida en otros países más desarrollados. Por tanto, se hace necesario normalizar en las aulas la inclusión del alumnado extranjero a través de un acercamiento a sus culturas con el fin de conseguir su integración en las aulas mediante juegos y metodologías distintas a las que imperaban hace unos años. Por medio de varias actividades lúdicas y con recursos diferentes, los alumnos aprenderán aspectos de otras culturas y les harán comprender que conviven en su entorno más próximo, en este caso en el aula. En torno a este nuevo modelo y la multiculturalidad versará el presente trabajo.

### **Descripción detallada del proyecto y de los objetivos que se pretenden conseguir**

El proyecto se encuentra enmarcado dentro de una Unidad Formativa que está formado por varias sesiones. Esta Unidad Formativa corresponde al área de Conocimiento del Entorno de la etapa de educación infantil para la región de Murcia (Decreto 254/2008). En la primera sesión se les introduce el tema de interculturalidad en las aulas, visionando un corto relacionado con el mismo.

Seguidamente, se trabaja con la película de Nemo, ya que en el fondo marino se pueden observar diversidad de seres vivos. A lo largo de este proyecto, se llevarán a cabo diversas actividades donde el alumnado tiene realizar distintas estrategias lúdicas para ayudar al padre de Nemo a encontrarlo, como por ejemplo crucigramas, cromos, vídeos, etc.

En el apartado f (organización y planificación del proyecto) detallamos las sesiones específicas del proyecto y los objetivos en cada una de dichas sesiones.

### **Objetivos del proyecto: Objetivos generales. Justificación del interés y viabilidad del proyecto**

Los objetivos que se plantean en este proyecto vienen determinados por la variedad de posibilidades que nos plantean el uso de las TIC como generadoras de nuevos recursos educativos e impulsadoras de nuevas estrategias metodológicas favorecedoras del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, formularemos los siguientes objetivos:

Conocer las posibilidades del aula invertida en el sistema educativo como generadora de nuevas metodologías que favorezcan el trabajo en el aula de Infantil.

Confeccionar una propuesta de intervención a los discentes de Educación Infantil ajustada a sus características y necesidades.

Promover una nueva manera de adquirir los contenidos de conocimiento del entorno de manera lúdica.

Fomentar la interculturalidad en las aulas de infantil a través de la metodología de aula invertida.

El motivo por el cual hemos decidido adentrarnos en esta investigación surge a raíz de las vivencias personales de los autores del presente capítulo en centros educativos, en los que mayoritariamente se rigen por una metodología tradicional y en las cuales cada vez existe un mayor número del alumnado extranjero. A pesar de las numerosas transformaciones que ha experimentado la sociedad en sus últimos años, acompañado de las múltiples posibilidades que ofrece la tecnología, son muy pocos los docentes que se han atrevido a dar un giro a sus escenarios de aprendizaje.

A partir de ahí y tras investigar sobre nuevas metodologías en el aula, decidimos adentrarnos en el aula invertida en educación infantil, dado que esta metodología se ha implementado especialmente en educación primaria, dejando de lado la atención al alumnado de infantil (algunas de las experiencias encontradas son: proyecto de "Diseño de una experiencia de Flipped Classroom en el aula" de la Universidad de Murcia; El proyecto educa del colegio TAJAMAR en Madrid; El colegio público Alcalde de Móstoles en Madrid).

El sistema educativo, desde su comienzo como tal, ha sufrido una evolución hasta llegar a la escuela que actualmente se conoce; ha adoptado diferentes estrategias,

técnicas y métodos para asegurar el aprendizaje del estudiante. Todo ello influenciado por las leyes educativas y sus respectivos cambios, los cuales repercutían y repercuten directamente en él. En sus inicios, la educación se regía por un modelo formal donde la lección magistral o expositiva era la imperante.

En la actualidad, dicho modelo continúa siendo uno de los más empleados en cualquier nivel de la enseñanza aunque menos en infantil, centrando toda su atención en el docente, dejando en un segundo plano al estudiante y desembocando en una actitud pasiva en los mismos, desinterés por el contenido recibido debido a la masiva información y a la rapidez de su comunicación. De esta manera, este modelo no atiende a las características individuales de los estudiantes. Los motivos de su predominio en las aulas más notorios son la resistencia de la tradición y la comodidad por satisfacer a un gran público de manera generalizada en el mismo espacio de tiempo.

Poco a poco, con el paso del tiempo, surgieron nuevas formas de transmisión del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la participación del estudiante era mayor, hasta conseguir convertirlo en el protagonista de la acción. Ahora el estudiante es el protagonista en cada clase y el docente es mero guía de su aprendizaje. Un cambio que afecta a la forma de enseñar, donde es más importante cómo se enseña que el contenido a enseñar, ya no consiste solamente en "saber cosas", sino saber gestionar esa información y encontrarle utilidad en la vida, de lo contrario tendríamos contenidos aislados, sin conexión ni significado.

Con este trabajo, además de todo lo expuesto, pretendemos animar a todos los docentes a innovar en sus aulas, sobre todo en infantil, con apoyo de las TIC, las cuales pueden ser una buena herramienta para garantizar un aprendizaje significativo (Ordoñez y Mohedano, 2019). En la actualidad, la inmensa mayoría de los estudiantes tienen ordenadores en casas y saben utilizarlos, y con un software adecuado les resultará más interesante y motivador el estudio de las asignaturas propias de la Educación Infantil.

En cuanto al aumento de personas extranjeras, en este caso alumnos, tiene su lado positivo también, ya que nos lleva a incorporar otras culturas diferentes a la nuestra sirviendo de enriquecimiento cultural para toda la comunidad educativa. Ante tal situación, se hace necesario afrontar nuevas demandas por parte todos aquellos involucrados en el sistema educativo. Una forma de llevarlo a cabo es trabajar en las aulas aspectos destacados de otras culturas acercando de esta manera a los alumnos a próximos compañeros que convivirán con ellos en el aula o en el centro educativo, haciendo así más viable la convivencia entre ellos. Además, gracias a TIC, se hace posible el conocimiento de otras culturas sin necesidad de movernos de nuestro país o lugar de residencia. El acceso a Internet y sus múltiples posibilidades nos acercan a ellas de una manera cómoda y sencilla. Por ello y en el ámbito en el que nos

encontramos, nos facilita que nuestros estudiantes de corta edad que no pueden conocer esas culturas in situ, puedan hacerlo mediante este medio.

## **METODOLOGÍA**

### **Descripción del material y la metodología que guiará el aprendizaje. Actividades programadas**

Nuestro proyecto se encuentra enmarcado en un centro de titularidad pública en la Región de Murcia que cuenta actualmente con una línea tanto en infantil como primaria. El contexto en el que pondremos en práctica el modelo pedagógico, anteriormente explicado, será un aula de 5 años. El aula contará con el tutor y en su caso, los especialistas si fuese necesario, teniendo en cuenta que son aulas que presentan un número elevado de alumnos inmigrantes.

Los materiales para utilizar son de gran variedad, siendo fundamental el uso de ordenadores, puesto que muchas de las actividades a realizar se harán con los mismos. En los siguientes apartados, se detallarán la metodología y actividades concretas a trabajar.

### **Justificación de la metodología desde el punto de vista de la adecuación a los objetivos a conseguir**

Partiendo de los conocimientos previos del estudiante y fomentando una metodología flexible y adaptable a sus capacidades, proponemos el camino del Constructivismo a través de un modelo pedagógico como es el Flipped Classroom.

Ordóñez (2004), Vigotsky (1978) y Piaget (1970) dentro de una corriente pedagógica fundamentada en el constructivismo, postulan la necesidad de entregar al alumnado herramientas que le permitan construir sus propios pensamientos para resolver un problema, lo que le ayudará a modificar su planteamiento inicial consiguiendo un aprendizaje más significativo (Ordoñez y Mohedano, 2019). Esto logra que la educación se convierta en un proceso dinámico, participativo e interactivo del alumno con el medio, haciendo que los roles del profesor y del alumno se modifiquen, convirtiendo al primero en un mediador del proceso de enseñanza y al alumno como principal actor de su aprendizaje.

Para llevar a cabo la unidad formativa utilizaremos el Flipped Classroom, en el que los alumnos deberán trabajar tanto de forma grupal como individual en casa y posteriormente en el aula, para conseguir unos objetivos en común. Para ello, es necesario que los grupos de trabajo adquieran responsabilidades y solucionen los posibles problemas que vayan aconteciendo durante su desarrollo, siempre teniendo en cuenta que son estudiantes de infantil. Con esta metodología el papel del docente es un guía de las actividades llevadas a la práctica, dejando al estudiante el rol

principal. En esta forma de trabajar, los grupos al ser heterogéneos, en cuanto a sus diversas características, propician la complementariedad entre ellos.

### Adecuación de los materiales y metodología a cada uno de los tipos de actividad

Teniendo en cuenta el modelo a seguir, se intentará que cada uno de los materiales a trabajar sean los idóneos para cada una de las sesiones, siempre siguiendo un patrón de que sean lúdicos, interactivos, atractivos para el alumnado, adaptados y complementarios (Santos, Vélez, Cevallos y Zamora, 2019). Atendiendo a estos puntos, conseguiremos una mayor predisposición del estudiante para la adquisición de los contenidos.

### Recursos disponibles (TIC, Centro, Departamento, otros...) y su adecuación al proyecto

En la tabla 1 y figura 1 mostramos los recursos utilizados para nuestro proyecto.

Tabla 1. Recursos utilizados para dicha intervención.

RECURSOS			
HUMANOS	ESPACIALES	MATERIALES	TECNOLÓGICOS
-Tutora del aula -Especialistas -Familias, puesto que al ser estudiantes tan pequeños, necesitarán ayuda de sus padres	Clase de 5 años de infantil	-Fichas -Pinturas -Papel continuo -Vídeos -Cromos -Peluche de Nemo	-Blog del aula -Ordenadores

Figura 1. Cuestionario de evaluación

#### “FLIPPED CLASSROOM EN EL AULA”

El cuestionario es anónimo, por favor responde con sinceridad a todas las preguntas.

- Debes marcar la opción oportuna según tu propia experiencia tras haber trabajado con el modelo *The Flipped Classroom*.

SOBRE LOS RECURSOS UTILIZADOS										
Valora el nivel de acuerdo o desacuerdo con los siguientes enunciados.										
	En desacuerdo					De acuerdo				
Considero que el acceso a los vídeos es sencillo.										
No tengo problemas técnicos con la web o los vídeos.										
No puedo visualizar los vídeos sin problemas.										
Me he sentido cómodo/a utilizando la web y vídeos.										
Creo que los vídeos son un recurso útil.										
SOBRE LA EXPERIENCIA EN GENERAL										
Valora el nivel de acuerdo o desacuerdo con los siguientes enunciados.										
	En desacuerdo					De acuerdo				
Me ha gustado la experiencia.										
Querría trabajar más veces con este modelo.										
Creo que he entendido bien los conceptos trabajados.										
No solo mejora la visualización de los vídeos.										
Me he sentido cómodo/a durante la experiencia realizada.										
Considero que necesito más información para entender mejor los conceptos.										
Encuentro diferencias con la metodología tradicional expositiva.										
No aprendo más con esta forma de dar la clase.										
Las actividades del aula han sido adecuadas para trabajar los conceptos de los vídeos.										
No participo más que antes en clase.										
Me he aburrido durante las clases.										
Creo que es necesario la ayuda del profesor personalmente para desarrollar las actividades.										
VALORACIÓN FINAL										
Puntuación del 1 al 10										
La calidad del contenido de los vídeos.										
La experiencia desarrollada en la clase.										
¿Quieres indicar alguna otra cosa más?										



### **Indicadores y modo de evaluación**

Ureña-Herrero y Ureña-Villanueva (2012), definen la evaluación educativa como "un proceso sistemático de recogida de información que una vez contrastada sirve para emitir juicios de valor que son la base de la toma de decisiones".

En dicha unidad formativa utilizamos varios métodos de evaluación: cuaderno de observación y cuestionario al alumnado. Estos instrumentos nos facilitarán evaluar los trabajos llevado a cabo por los alumnos a través de unos criterios específicos, que nos permiten asignar un determinado valor a los conocimientos, aprendizajes y competencias alcanzadas por el alumnado.

Dicho cuestionario se aplicará en el aula con la ayuda del docente. Se repartirá el cuestionario a cada alumno de manera individual y el docente irá detallando las preguntas con la ayuda del proyector, donde deberán de colocar una pegatina roja (desacuerdo) o verde (acuerdo) según la respuesta que crean idónea.

### **Organización y planificación del proyecto**

En torno a la planificación del proyecto, se llevarán a cabo las siguientes sesiones:

1ª Sesión: Introducción de Interculturalidad y vídeo.

Esta sesión se dedicará a la contextualización de la problemática presentada en cuanto a la diversidad de culturas en el aula. Con ello se pretende conseguir el acercamiento de las diferentes culturas presentes en el aula de 5 años de Educación Infantil y otras próximas a su entorno, puesto que en su día a día conviven con ellas. De esta manera se persigue inculcar el concepto de interculturalidad recurriendo a las TIC para hacerlo más atrayente y que mejore la interiorización de los contenidos abordados durante la misma.

Se les proyectará un corto denominado "Las rayas de Mateo" de duración 3:02 minutos<sup>1</sup> donde nos habla de la igualdad entre compañeros, diversidad de culturas en las aulas y el respeto hacia los demás. Una vez ha sido visionado, se les hará una serie de preguntas para crear debate acerca de las culturas en los centros y así conseguir la sensibilización por parte del alumnado acerca de esta problemática.

Las preguntas que se les hará son:

¿Qué le pasa a Mateo?

¿Creéis que hizo bien al cambiarse de ropa para ser igual que los demás?

¿Es correcta la actitud de los compañeros con Mateo? ¿Y la de su padre?

2ª Sesión: Explicación de la planificación de la Unidad Formativa y su distribución.

En esta parte, se llevará a cabo la distribución de los grupos teniendo en cuenta sus características e intentando crear grupos compensados donde entre ellos puedan ayudarse y alcanzar las metas con los mejores resultados. Se les explicará cómo están planificadas las sesiones de la Unidad Formativa.

Seguidamente, una vez establecidos los grupos, bajaremos al aula plumer (aula de informática) para mostrarles la página web (Figura 2) y qué actividades deberán de realizar para conseguir la palabra secreta para ayudar a Marlín (padre de Nemo) a encontrar a Nemo por el colegio.

Se les indicará que deben ver la película de “Buscando a Nemo” para que en la siguiente sesión se realice la actividad.

*Figura 2. Página web*



### 3ª Sesión: Realización de la actividad 2.

Ejecución de la actividad nº2 en clase que trata de responder a unas cuestiones. El docente será el guía en el aprendizaje, por lo que si fuese necesario les podría ofrecer ayuda para desarrollo de la actividad.

A los estudiantes que vayan terminando, se les irá revisando la actividad y se les dará dos cromos de Nemo al grupo.

Una vez entregado los cromos por la realización de la actividad, el docente les explicará que, en la siguiente sesión, tendrán que traer realizado la actividad nº3.

### 4ª Sesión: Repaso de la actividad 3.

En clase, nos pondremos a revisar que la actividad nº3 del crucigrama está correctamente realizada y se procederá a la entrega de cromos (un cromo por grupo).

Tras concluir la clase, se les dirá que, para la siguiente sesión, tendrán que ver en el blog la actividad nº4, que son 4 vídeos de los principales peces que salen en la película.

### 5ª Sesión: Pintar los dibujos.

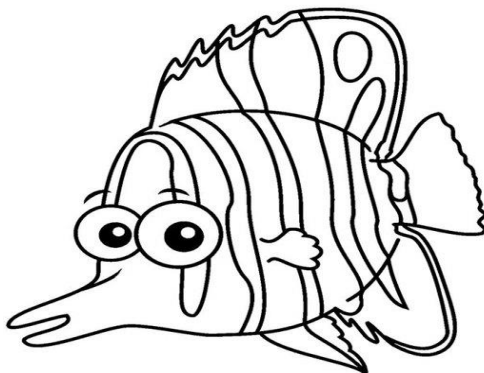
En esta sesión a los grupos que estaban formados se les dará una ficha con el pez (Figura 2) que le corresponda siendo repartido a sorteo y una foto de los colores que tiene el pez. Entre los componentes del grupo deberán de ir pintándolo. Es decir, cada grupo pintará el mismo pez, por lo que tendrá cada grupo seis peces del mismo color.

### 6ª Sesión: Pintar los dibujos.

El tiempo establecido puede resultar para algunos insuficiente debido a que todo lo mandado debe de realizarse en el aula (actividades). Por ello, atendiendo a las

características y el ritmo de aprendizaje diferente de cada grupo, trabajaremos esta sesión para terminar lo que haya faltado en los trabajos y, al mismo tiempo, aclarar dudas (si las hubiese) y revisar el trabajo realizado. Aquellos grupos que hayan finalizado ayudarán a sus compañeros.

*Figura 3. Lámina de peces*



Además, se les hará entrega de los cromos a los grupos que vayan terminando.

Por otro lado, les haremos reflexionar, puesto que esta sesión se basa en que vean que todos los reinos existen variedad de seres vivos (ya sean animales, personas, plantas, etc.), y que gracias a esta diversidad en el fondo marino conviven entre ellos sin existir discriminación, al igual que el de las personas.

También les daremos las pautas para la penúltima actividad.

7ª Sesión: Pintando las banderas

Siguiendo con los anteriores grupos, los alumnos tendrán que colorear la bandera que el blog les ha indicado en función del pez que pintaron en la sesión anterior. Dicho dibujo estará colocado en papel continuo. También es necesario que vengan de casa sabiendo que bandera les ha pertenecido, aunque el docente les facilitará una foto de los colores que tiene cada bandera.

Recibirán una vez finalizada esta sesión entrega de los 4 últimos cromos a los 4 grupos.

8ª Sesión: Entre todos nos ayudamos

Para concluir esta Unidad Formativa, los alumnos cogerán sus cromos y todos en conjunto tendrán que ir juntando los cromos que tenían puesto que en la parte de atrás venía la pista de dónde se encuentra el peluche de Nemo.

(La pista pondrá: “Todos nadamos en la misma dirección. Nemo se encuentra en el pabellón”).

Asimismo, tras encontrar el peluche, se les colocará una medalla con una foto de Nemo en la parte delante y parte trasera dirá: “gracias por ayudarme”.

También, una vez realizada las entregas, volveremos a clase y les explicaremos por qué era necesario la ayuda de todos para encontrar el peluche, hablándoles sobre el fondo marino y su diversidad.

## **RESULTADOS**

### **Aspectos evaluados o a evaluar una vez concluido éste**

Tras su puesta en práctica podremos observar una vez introducido en el aula si dicho proyecto consigue los objetivos planteados. A través de la observación de la interacción de los alumnos en el aula y de las respuestas al cuestionario (Morales, 2011) conoceremos si este proyecto de aula invertida ha resultado atractivo para el alumnado. También, mediante la evaluación descrita tendremos información de si se ha fomentado la interculturalidad en el aula y si el proyecto llevado a cabo se ajusta a las características y necesidades de los estudiantes.

Con todos estos datos y los resultados obtenidos, comprobaremos la utilidad del aula invertida en el sistema educativo como generadora de nuevas metodologías que favorezcan el trabajo en el aula de Infantil.

### **Descripción de las evaluaciones**

Teniendo en cuenta que dicho proyecto aún no se ha podido llevar a cabo, no podemos detallar el proceso específico de las evaluaciones que se realizarían. Sin embargo, creemos que la metodología descrita a modo de evaluación será útil para conseguir los objetivos. Además, tras diversas investigaciones fundamentalmente en la etapa de educación primaria, pensamos que nuestro proyecto con las sesiones establecidas, serán idóneas para poder aplicarlo en el aula de educación infantil.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

### **Novedades que su implementación reporta**

A lo largo del presente proyecto se ha intentado dar respuesta a los objetivos planteados al inicio de este. Se ha tratado de realizar un proyecto para implantar un modelo novedoso, como es The Flipped Classroom, en un aula concreta.

The Flipped Classroom permite acercar la relación entre el docente y los alumnos, enseñarles a aprender de una manera más significativa (Ordoñez y Mohedano, 2019) sustentada en la acción y apoyada en las TIC, proporcionándoles todas las herramientas posibles para desarrollar en ellos la competencia de "Aprender a Aprender", creando ciudadanos autónomos y críticos para la sociedad del mañana.

Estos objetivos son los que tiene que plantearse la enseñanza. Este modelo no es útil solo para los alumnos, sino también para los docentes puesto que los forma y capacita para enfrentarse a nuevas situaciones reales como han ocurrido actualmente, con la situación generada por la pandemia debida al virus Covid-19 (Montealegre,

2020), y para las familias, porque les ofrece un mayor acercamiento a la enseñanza que están recibiendo sus hijos y al docente.

El análisis de la realidad educativa es un aspecto esencial para el avance del sistema educativo y ello es lo que se ha pretendido con esta investigación. A partir de los datos que obtendremos, podremos observar si los alumnos acogen nuevos modelos con entusiasmo y, lo más importante, si mejoran su aprendizaje. A raíz de las conclusiones que obtengamos en este proyecto, será el turno del docente, de forma que pueda innovar, solucionar problemas y adaptar al alumno al contexto actual, lo que requerirá de formación por parte de este y de aptitud.

Este trabajo ha sido elaborado desde la perspectiva optimista de que su aplicación en un aula de Educación Infantil puede ser beneficiosa para los alumnos, idea respaldada por las experiencias y la información consultada sobre este tema. Sin embargo, hay que resaltar otros factores que repercuten en su puesta en práctica y determinan la viabilidad del mismo. Por un lado, depende del enfoque otorgado por el docente de tal manera que consiga hacerlo atractivo para sus alumnos y, por otro lado, de los recursos disponibles. Con referencia a este último aspecto, no todas las familias disponen de estos recursos. Por lo tanto, este tema es muy importante tenerlo en cuenta porque sin estos recursos, la aplicación del modelo, tal cual es entendido, cambia totalmente; los vídeos tendrían que verse en el aula de informática del centro pero, al mismo tiempo, se estarían perdiendo sesiones destinadas a las actividades que requiere mayor esfuerzo y dedicación en el aula ordinaria.

Y para finalizar es necesario señalar que el uso de nuevos modelos metodológicos y de la tecnología, no aseguran los resultados educativos, ya que estos no son el remedio para mejorar los procesos de enseñanza, pero sí son herramientas y procesos que nos ayudarán a plantear actividades significativas e integradas en una sociedad cambiante.

Resultaría negativo que los docentes no supieran aprovechar con solvencia las posibilidades que se nos plantean con estos nuevos cambios en la sociedad y en la educación, y es por ello, por lo que se hace necesario un compromiso y una formación continua de los docentes.

## **REFERENCIAS**

Alcalde, U. (20 de septiembre de 2020). 5º E.P. Alcalde de Móstoles. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://quintoalcalde.blogspot.com.es>.

Barba-Martín, R.A. (2020). Desarrollo de un enfoque pedagógico crítico en la formación inicial del profesorado para romper con la evaluación tradicional en Educación Infantil. *Publicaciones*, 50(1), 207-227.

Bergmann, J., y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*. Madrid: Ediciones SM.

Decreto por el por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Decreto 254/2008, 1 de agosto). Boletín Oficial de la Región de Murcia, nº 182, 2008, 6 de agosto.

Instituto Nacional de Estadística. (2019). Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares. Recuperado de [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=estadistica\\_Cycid=1254736176741ymenu=ultiDatosyidp=1254735976608](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=estadistica_Cycid=1254736176741ymenu=ultiDatosyidp=1254735976608).

Madrid, M. (2012). Proyecto educa.TAJAMAR.es. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://educa.tajamar.es/>.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2020). Instituto Nacional de Estadística Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/05/20200515-estadisticacomunicaciones.html>.

Montealegre, B. (2020). La clase invertida: método de enseñanza en la pandemia. *Revista Neuronum*, 6(3), 184-186.

Morales, P. (2011). Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes. Recuperado de <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/Construcci%C3%B3n-de-cuestionarios-y-escalas-Morales-V.-Pedro-2011.pdf.pdf>.

Ordoñez Olmedo, E., y Mohedano Sánchez, I. (2019). El aprendizaje significativo como base de las metodologías innovadoras. *Hekademos: revista educativa digital*, 26, 18-30.

Prensky, M. (2001). Nativos digitales, Inmigrantes digitales. On the Horizon, 9(5), 1-6. Recuperado de [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf).

Sandoval, C.H. (2020). La Educación en Tiempo del Covid-19 Herramientas TIC: El Nuevo Rol Docente en el Fortalecimiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje de las Prácticas Educativas Innovadoras. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 24-31.

Santos-Loor, C., Vélez-Pincay, H., Cevallos-Arteaga, C., y Zamora-Lucas, M. (2019). Uso de los materiales didácticos en el aprendizaje significativo de los estudiantes de Educación Básica. *Dominio de las Ciencias*, 5(3), 774-783.

Ureña, H., y Ureña, V. (2012). La programación docente. *Revista de ciencias de la actividad física y el deporte*, 39, 35-48

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Ministerio de Educación: Lima.

## CAPÍTULO 88

### LIDERAZGO DOCENTE: PERSPECTIVA DE SU IMPORTANCIA SEGÚN LAS FAMILIAS

RAÚL GONZÁLEZ FERNÁNDEZ\* Y ASCENSIÓN PALOMARES RUIZ\*\*

*\*Universidad Nacional de Educación a Distancia;*

*\*\*Universidad de Castilla-La Mancha*

#### INTRODUCCIÓN

Existe una amplia producción científica y literaria que destaca y evidencia la importancia que el liderazgo tiene en la mejora de la calidad educativa. Si bien, el liderazgo ejercido en instituciones educativas debe ser eminentemente pedagógico, tanto en cuanto debe estar debidamente adaptado a las características propias y peculiares de dicho contexto (González, Gento, y Orden, 2016).

Hace ya varias décadas que se vienen analizando las características que definen a un verdadero líder pedagógico. Si en un primer momento estas propuestas estaban centradas en reconocer la importancia del liderazgo del director de tales instituciones educativas, en los últimos años se ha constatado también el impacto e importancia del liderazgo de los líderes intermedios, como puede ser el caso de los jefes de estudios en nuestro contexto, y del profesorado.

Ciertamente, el liderazgo pedagógico no puede estar únicamente centrado en una persona o figura profesional (Spillane y Ortiz, 2019), sino que debe ser una tarea colaborativa y compartida (Tian, Risku, y Collin, 2016). Es en este contexto donde cobra valor el liderazgo pedagógico del profesorado de las instituciones educativas, puesto que, como ya en el año 2002 afirmaban Murgatroid y Murgan, los docentes son los verdaderos líderes del rendimiento académico de los estudiantes. Tal es la relevancia del liderazgo pedagógico del docente que, autores como Wenner y Cambell (2017), indican que su influencia va más allá de la propia aula y grupo de alumnos, siendo también líderes dentro de su propia comunidad educativa.

Una vez reconocida la importancia que los docentes tienen, también, como líderes pedagógicos, se han tratado de establecer aquellas características y rasgos que permitan definirlos como tales. Investigaciones como las de Gento (2002), confirmadas por otras posteriores (Gento, González, Palomares, y Huber, 2017; Gento, González-Fernández, y Silfa, 2020; González-Fernández, Palomares, López-Gómez, y Gento, 2019), constatan que, un docente como verdadero líder pedagógico, debe tener adecuadamente desarrollada la dimensión carismática, afectiva, anticipadora, profesional, participativa, cultural, formativa y administrativa.

En efecto, un docente líder debe ser capaz de atraer al alumnado y resto de miembros de la institución educativa, de manera que se encuentren cómodos y satisfechos de estar y colaborar y con él (Grabo, Spisak, y Van Vugt, 2017). Esta dimensión carismática de liderazgo del profesor está en estrecha relación con la afectiva, tanto en cuanto un docente líder debe tener ampliamente desarrollado su vertiente emocional tratando a los diversos integrantes de la institución educativa con consideración y amabilidad (Branson, 2010), reconocimiento, sus potencialidades y logros.

Del mismo modo, el docente en el ejercicio de su liderazgo, debe ser capaz de poner en marcha las estrategias y actividades idóneas para resolver desafíos y problemas presentes y futuros, previendo las posibles consecuencias de las decisiones tomadas (Branson, 2010). Esta dimensión anticipadora entronca directamente con la profesional, dado que el profesorado tiene que impulsar a sus estudiantes hacia la consecución de las metas y objetivos establecidos (Sergiovanni, 2004), proporcionando los medios necesarios para que sean alcanzadas. Pero ciertamente, esta dimensión quedaría incompleta sin el dominio de la dimensión participativa, puesto que el docente líder debe, en consecuencia, estimular a sus estudiantes y resto de integrantes de la institución educativa en el trabajo y esfuerzo cooperativo, favoreciendo su participación en la toma de decisiones (López-Gómez y González-Fernández, 2018).

Finalmente, cabe destacar igualmente la relevancia de la dimensión cultural y la administrativa de dicho liderazgo. Desde la primera, el profesorado debe promover la definición, consolidación y difusión del perfil cultural propio y particular del centro educativo, contribuyendo con ello a la construcción de un sentido de comunidad; desde la segunda, ineludiblemente, tiene que hacer frente con diligencia y eficacia a las diversas tareas de gestión inherentes a la institución educativa (Gento et al., 2017).

Ciertamente, todo este elenco de dimensiones quedaría inconcluso sin considerar la relevancia de la dimensión formativa del liderazgo pedagógico del profesorado (Giuliani, 2002), puesto que en el ejercicio de su liderazgo debe atender a la formación del alumnado, promover la formación permanente del resto de integrantes de la institución educativa y, al mismo, tiempo responsabilizarse de su propio perfeccionamiento continuo.

Sin perjuicio de reconocer la importancia que las citadas dimensiones tienen para el ejercicio de un verdadero liderazgo pedagógico del profesorado, investigaciones recientes destacan la relevancia atribuida por los diferentes agentes implicados en el hecho educativo, entiéndanse docentes, familias, estudiantes y/o directivos, a la dimensión afectiva (González-Fernández et al., 2019; Gento et al., 2020), así como a otras dimensiones tales como la participativa, profesional, carismática o formativa.



Por otra parte, son diversas las investigaciones centradas en determinar si el género de los líderes influye en su actuación como tales. Por su actualidad, procede mencionar el estudio efectuado por Díaz Gómez (2020) entre 309 estudiantes de posgrado, destinado a conocer la autopercepción de los participantes sobre su comportamiento en situaciones de liderazgo transformacional. La citada investigación evidencia que tanto hombres como mujeres perciben su propio comportamiento de manera similar, concluyendo que el “género no influye sobre la conducta de líderes transformacionales” (p. 1).

Por su parte, el trabajo de investigación sobre los estudios más destacados del liderazgo de la mujer en instituciones educativas efectuada por Cáceres, Trujillo, Hinojo, Aznar, y García (2012), destaca que gran parte de los estudios analizados no ha evidenciado diferencias significativas en la manera de ejercer el liderazgo entre mujeres y hombres. Si bien, abre una nueva línea de investigación al hablar de un posible “liderazgo femenino”, caracterizado por un mayor desarrollo de lo que vendría a ser la dimensión afectiva o emocional señalada por Gento (2002). En una línea similar, la investigación desarrollada por González, Arteaga, Valadez, y Mexicano (2017) entre 266 estudiantes de Licenciatura destinada a conocer las diferencias en las prácticas de liderazgo en función del género, afirma que “en algunas ocasiones el género llega a determinar la práctica de liderazgo a realizar” (p. 10).

En este contexto, son pues objetivos de este estudio: 1) Conocer la importancia que las familias otorgan a las diferentes dimensiones constitutivas del liderazgo pedagógico del docente; 2) Determinar la posible existencia de diferencias significativas en la importancia otorgada en función del género de los progenitores (masculino o femenino).

## **MÉTODO**

Para la consecución de los objetivos indicados se ha desarrollado una investigación descriptiva, mediante una metodología cuantitativa “que busca determinar las características externas generales de una población sobre la base de muchos casos individuales extraídos de la misma” (Río Sadornil, 2005, p. 247).

La muestra participante, no probabilística y de tipo accidental por facilidad de acceso, está constituida por 98 familias (75.5% mujeres; 24.5 hombres). En la misma, perteneciente al contexto español, están representadas las diferentes etapas educativas: Educación Infantil 11.15%, Educación Primaria 30.95%, Educación Secundaria Obligatoria 43.95%, Bachillerato 10.5%, otros 3.45%.

La información se ha recogido mediante el cuestionario sobre “Liderazgo en Instituciones Educativas” (Gento, Huber, González, Palomares y Orden, 2015; González-Fernández et al., 2019; Gento et al., 2020). Dicho instrumento, con fiabilidad

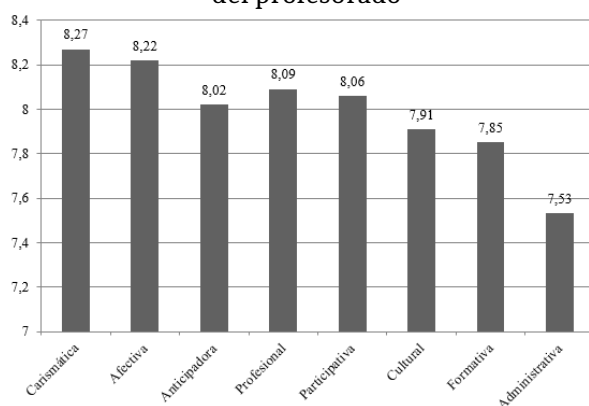
suficiente ( $\alpha.977$ ), ha sido debidamente validado dentro de la Asociación Europea Liderazgo y Calidad de la Educación ([www.leadquaed.com](http://www.leadquaed.com)).

El instrumento ha sido aplicado de manera presencial por los diferentes integrantes de la indicada asociación entre junio del año 2015 y enero de 2020. Su utilización ha permitido recoger datos sobre la importancia otorgada por las familias a las diferentes dimensiones constitutivas del liderazgo pedagógico del profesorado. El análisis de los mismos se ha efectuado con el paquete estadístico SPSS v.24.0, aplicando técnicas descriptivas básicas. Posteriormente, se han analizado las posibles diferencias significativas obtenidas en las medias de las diferentes dimensiones en función de la variable género (mujer/hombre), empleando la prueba t de Student para muestras independientes.

## RESULTADOS

El análisis inicial de la importancia atribuida por las familias a las diferentes dimensiones que configuran el liderazgo pedagógico docente (Figura 1) evidencia la relevancia atribuida al conjunto de las mismas. Si bien, destaca la importancia otorgada a la dimensión carismática ( $X=8.27$ ,  $SD=1.32$ ) y afectiva ( $X=8.22$ ,  $SD=1.57$ ) del liderazgo docente. Las familias participantes en la investigación dan también una alta importancia a la dimensión profesional ( $X=8.09$ ,  $SD=1.57$ ), participativa ( $X=8.06$ ,  $SD=1.14$ ) y anticipadora ( $X=8.02$ ,  $SD=1.61$ ). Por el contrario, aun reconociendo su relevancia, las dimensiones menos valoradas son la cultural ( $X=7.91$ ,  $SD=1.53$ ), formativa ( $X=7.85$ ,  $SD=1.67$ ) y, especialmente, la administrativa ( $X=7.53$ ,  $SD=1.84$ ).

*Figura 1. Importancia global otorgada a las dimensiones del liderazgo pedagógico del profesorado*



Por lo que se refiere a la importancia atribuida a las diferentes dimensiones consideradas en la investigación atendiendo a la variable género de las familias (Tabla 1), los valores promedio obtenidos constatan que, a pesar de encontrándose en

niveles elevados, la relevancia otorgada por los padres es siempre inferior a la indicada por las madres. Salvo en la dimensión profesional (madres  $X=8.09$ ; padres  $X=8.10$ ), este hecho se evidencia en la totalidad de las dimensiones que configuran el liderazgo pedagógico del profesorado. Si bien, según la prueba t de Student, únicamente resultaría significativa ( $p<0.05$ ) la diferencia obtenida en la importancia atribuida a la dimensión afectiva del liderazgo pedagógico del profesorado (madres  $X=8.41$ ; padres  $X=7.58$ ).

*Tabla 1. Estadísticos descriptivos y t de Student*

Dimensiones	Género				t	p
	Femenino		Masculino			
	$\bar{X}$	$SD$	$\bar{X}$	$SD$		
Carismática $\bar{X}$ global: 8.27; $SD$ global: 1.132	8.31	1.117	8.14	1.195	.600	.550
Afectiva $\bar{X}$ global: 8.22; $SD$ global: 1.570	8.41	.849	7.58	2.854	2.056	.043
Anticipadora $\bar{X}$ global: 8.02; $SD$ global: 1.607	8.04	1.701	7.95	1.276	.230	.818
Profesional $\bar{X}$ global: 8.09; $SD$ global: 1.567	8.09	1.658	8.10	1.252	-.026	.979
Participativa $\bar{X}$ global: 8.06; $SD$ global: 1.135	8.17	1.014	7.67	1.426	1.816	.073
Cultural $\bar{X}$ global: 7.91; $SD$ global: 1.525	7.97	1.639	7.70	1.081	.688	.493
Formativa $\bar{X}$ global: 7.85; $SD$ global: 1.667	7.97	1.718	7.48	1.470	1.184	.240
Administrativa $\bar{X}$ global: 7.53; $SD$ global: 1.835	7.75	1.870	6.86	1.583	1.991	.050

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El estudio realizado ha pretendido explorar la relevancia de las diferentes dimensiones que debe poseer un docente como verdadero líder pedagógico desde el punto de vista de las familias. También se ha tratado de encontrar posibles divergencias sobre la importancia otorgada atendiendo al género de los progenitores.

Cabe señalar, y así se ha constatado en el análisis documental inicial, la importancia del liderazgo docente como elemento clave en la mejora de la calidad educativa, siendo por tanto este tema una línea de investigación destacada en el campo educativo actual (Day, Gu y Sammons, 2016). A este hecho se suma la evidencia encontrada en investigaciones previas sobre la existencia de diferentes percepciones

en función del agente educativo consultado (González-Fernández et al., 2019). Del mismo modo, existe también una incipiente línea de investigación que trata de determinar si el género incide en las diferentes prácticas de liderazgo (Díaz Gómez, 2020).

Atendiendo al primer objetivo planteado en esta investigación, los hallazgos efectuados ponen de manifiesto la relevancia otorgada por las familias al conjunto de dimensiones definidas por Gento (2002) y que definen el ejercicio de un verdadero liderazgo pedagógico por parte del profesorado: carismática, afectiva, anticipadora, profesional, participativa, cultural, formativa y administrativa. Estos resultados están en consonancia con los de investigaciones previas (Gento et al., 2020), que si bien abordaban de manera global la percepción del conjunto de agentes implicados en el hecho educativo o se centraban en sectores más amplios que el familiar, vienen a constatar la existencia de una línea de pensamiento común sobre la temática.

Se destaca especialmente la importancia atribuida a las dimensiones carismática, afectiva, profesional y participativa del liderazgo docente. Ciertamente, el docente líder debe ser capaz de atraer hacia él a sus alumnos y al resto de integrantes de la institución educativa (Grabo et al., 2017), constatando la importancia que la vertiente emocional tiene para el desarrollo de un liderazgo altamente eficaz (Branson, 2010). Del mismo modo el profesorado, en el ejercicio de sus funciones profesionales, deber servir de modelo y referente a considerar (Dimas-Rangel, Torres-Bugdud, Palomares-Ruiz y Treviño-Cubero, 2016), potenciando el trabajo compartido, la colaboración y la comunicación constante con y entre los diferentes integrantes de la institución educativa.

En relación al segundo objetivo planteado en la investigación, los resultados obtenidos permiten observar ciertas diferencias en la importancia atribuida a las dimensiones del liderazgo docente propuestas según el género de los participantes. Si bien se puede apreciar una mayor valoración del género femenino, únicamente constata de manera estadísticamente significativa este hecho en la dimensión afectiva del liderazgo docente. Ciertamente, las madres destacan la importancia de la vertiente afectiva/emocional del docente, hecho que podría estar en consonancia con lo que la investigación educativa ha venido a denominar “liderazgo femenino” (Cáceres et al., 2012). A pesar de que este liderazgo estaría referido a una forma específica de liderar la institución educativa “caracterizada por una inteligencia emocional (...) que conjuga perfectamente la racionalidad con el lado más humano de los miembros que integran la organización” (p. 85), podría tener su representación indirecta en las consideraciones e importancia otorgada por el género femenino a determinados rasgos inherentes al liderazgo pedagógico docente.

Se abre pues aquí una doble nueva vía de investigación. La primera de ellas estaría centrada en determinar la existencia de diferencias en la práctica y ejercicio

del liderazgo pedagógico docente en función del género; la segunda de ellas debería arrojar luz sobre si la variable género de los diferentes sectores implicados en el hecho educativo determina la importancia otorgada a las diferentes dimensiones y rasgos definitorios del liderazgo pedagógico docente. Queda pues por delante una interesante tarea, donde con el inicial análisis documental efectuado y posterior estudio desarrollado, se ha tratado de establecer nuevas aportaciones que vienen a evidenciar la importancia que, en la actual sociedad del conocimiento, tiene el liderazgo pedagógico docente como garante de la mejora de la calidad educativa.

## REFERENCIAS

Branson, C.M. (2010). *Leading Educational Change Wisely*. The Netherlands: Sense Publishers.

Cáceres, M.P., Trujillo, J.M., Hinojo, F.J., Aznar, I., y García, M. (2012). Tendencias actuales de género y el liderazgo de la dirección en los diferentes niveles educativos. *Educación*, 48(1), 69-89.

Day, C., Gu, Q., y Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.

Díaz Gómez, E.R. (2020). Liderazgo transformacional y equidad de género: el caso de estudiantes de posgrado. *Revista Universidad y Empresa*, 22(39), 1-21.

Dimas-Rangel, M.I., Torres-Bugdud, A., Palomares-Ruiz, A., y Treviño-Cubero, A. (2016). El liderazgo en la función docente, estrategia pedagógica que acrecienta los índices de eficiencia terminal en educación superior. *Revista Sociología Contemporánea*, 3(7), 12-19.

Gento, S. (2002). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla.

Gento, S., González, R., Palomares, A., y Huber, G. (2017). Perfil competencial del profesor en el siglo XXI. En S. Gento y R. González (Coords.), *Liderazgo y Calidad de la Educación* (pp. 89-140). Madrid: Universidad Camilo José Cela.

Gento, S., González-Fernández, R., y Silfa, H.O. (2020). Dimensión afectiva del liderazgo pedagógico del docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 485-495.

Gento, S., Huber, G., González, R., Palomares, A., y Orden, V.J. (2015). Promoting the quality of educational institutions by enhancing educational leadership. *US-China Education Review B*, 5(4), 215-232.

Giuliani, R.W. (2002). *Leadership*. New York: Hyperion.

González, R., Arteaga, A.I., Valadez, R.C., y Mexicano, M.A. (2017). Diferencias de género en las prácticas de liderazgo en estudiantes de licenciatura. *UPGTO Management Review*, 2(2), 1-11.

González, R., Gento, S., y Orden, V.J. (2016). Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 131-144.

González-Fernández, R., Palomares, A., López-Gómez, E., y Gento, S. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos Educativos*, 24, 9-25.

Grabo, A., Spisak, B.R., y Van Vugt, M. (2017). Charisma as signal: An evolutionary perspective on charismatic leadership. *The Leadership Quarterly*, 28(4), 473-485.

López-Gómez, E., y González-Fernández, R. (2018). Dimesión formativa de un líder pedagógico: el caso de los jefes de estudios. En I. del Arco Bravo y P. Silva (Eds.), *Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio* (pp. 131-134). Madrid: Wolters Kluwer.

Murgatroid, S., y Morgan, G. (2002). *La Gestión de Calidad Total en el Centro Docente*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Río Sadornil, D. (2005). *Diccionario-Glosario de Metodología de la Investigación Social*. Madrid: UNED.

Sergiovanni, T.J. (2004). *What's in it for Schools?* Abingdon, Oxon: Routledge Falmer.

Spillane, J.P., y Ortiz, M. (2019). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: elementos e implicancias cruciales. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 169-181.

Tian, M., Risku, M., y Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration y Leadership*, 44(1), 146-164.

Wenner, J.A., y Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171.

## CAPÍTULO 89

### HORIZONTES DIDÁCTICOS PARA LA LIJ DE GÉNERO HISTÓRICO EN EL SIGLO XXI

ANTONIO HUERTAS MORALES\* Y LUIS BAUTISTA BONED\*\*

*\*Universidad Rey Juan Carlos; \*\*Universidad de Valencia*

#### INTRODUCCIÓN

Mediante una revisión bibliográfica de los trabajos publicados acerca de la novela histórica en la literatura infantil y juvenil (lij), se pretende demostrar, en primer lugar, que el debate sobre el género, en pleno auge, sigue desarrollándose en torno al difícil equilibrio entre realidad y ficción. Los títulos tratan de moverse entre la invención literaria y un rigor especialmente exigido para el público joven, si bien resulta llamativa la escasez de estudios de campo sobre su recepción. A continuación, se analizan los fundamentos didácticos sobre los que se sostiene su valor pedagógico, a la par que señala, finalmente, sobre qué senda debería transitar su presencia en el aula del siglo XXI.

#### MÉTODO

##### *Sobre la novela histórica y la lij*

La educación literaria aboga por el acercamiento a la literatura a través de los gustos y las inquietudes de niños y jóvenes, pero los títulos dirigidos a ellos no se desarrollan al margen de la literatura de adultos, sino que ambos discurren de la mano, e inician incluso a los más pequeños también en las principales corrientes de la narrativa general y en sus novedades, como la hibridación de tiempos y géneros (Colomer, 1992, p. 159). Esta particularidad afecta también a la novela histórica. En palabras de Garralón (2004), “la literatura infantil [...] recibe influencias de las modas y corrientes de ésta [la literatura para adultos]. Por eso la novela histórica estará fuertemente unida al desarrollo de lo que se escriba para adultos”. De hecho, a menudo, los autores escriben indistintamente para uno y otro público.

Parte de la narrativa histórica clásica puede considerarse literatura ganada o recuperada (Cervera, 1989; Escarpit, 1986; Nobile, 1992), ya que fueron los propios niños y jóvenes quienes la seleccionaron, en función de sus intereses, evolución y exigencias: en la España del siglo XIX títulos como *Ivanhoe* eran leídos tanto por jóvenes como por adultos, y ello contribuyó a las primeras etapas de la imprenta de

masas y la alfabetización consiguiente, y se siguieron publicando a lo largo del siglo XX, si bien en colecciones para jóvenes, mutiladas o adaptadas.

Hoy son otros los motivos que han puesto a la narrativa histórica en un lugar privilegiado de las librerías, muchas veces con su espacio propio en los escaparates. Amén de la decidida apuesta del mercado editorial por el género, se podrían esgrimir otros motivos (Huertas, 2015), que van desde la conmemoración de eventos pasados hasta “la urgencia de reinterpretar la historia próxima y lejana a la luz de los recientes valores democráticos (Gilabert, 1999, p. 8).

## **RESULTADOS**

### **El difícil balance entre historia y ficción**

De la revisión bibliográfica sobre la lij se desprende, en primer lugar, un loable intento por favorecer su inclusión en el aula, tanto a través de la catalogación de tan abrumadora cantidad de títulos como de la presentación de propuestas didácticas destinadas a estudiantes de distintas etapas educativas. Lage (1993) y Fernández-Tresguerres (2008) los organizan por épocas; Gilabert (1999), según modelos estructurales: de viaje, conflicto-solución, de búsqueda y de pareja; Bertrand (2008), atendiendo a los distintos períodos históricos; Benbunan (2008), focalizándose en la shoah; Garralón (2004), en torno a la ambientación en la Edad Media y el peregrinaje; Sandoya (2017), en un arco que abarca desde la prehistoria al siglo XX, con comentario y propuesta didáctica para veinticinco títulos.

En segundo lugar, podemos extraer dos conclusiones íntimamente relacionadas, a saber: que el debate sobre el género se sitúa en torno a la conjugación del binomio historia y ficción, con los numerosos interrogantes que suscita su frágil equilibrio; y que resulta evidente la carencia de estudios sobre la recepción de las novelas históricas infantiles y juveniles.

### **Realidad y ficción**

En cuanto al primer aspecto, se vuelve una vez más sobre la distinción que Aristóteles establece en su *Poética* y la problemática consiguiente (los anacronismos, las licencias literarias, la falsificación del pasado), que llevó, ya en el siglo XIX, a la declaración de su inviabilidad por parte de Manzoni (2011), uno de sus máximos exponentes, y que seguirían, entre otros, Alonso (1994): el conflicto historia-poesía supone el agotamiento del género, en tanto que la novela no puede aspirar al rigor de la historia, a la vez que la conversión de la historia en tema novelesco supone una traba para la verdadera poesía.

Si bien en la actualidad la novela histórica ha emprendido nuevas sendas de contenido artístico y ha alcanzado un lugar en el mercado, no se ha librado del debate pasado: el tratamiento novelístico de la historia. Se considera que deben ser obras



construidas sobre el rigor, aunque se llama atención sobre su difícil equilibrio con la ficción literaria: “El rigor y el dato fiable combinado con la fantasía al servicio de una narración. Peligrosa combinación, al menos desde un punto de vista objetivo” (Garraón 2004).

La pulcritud en la formación y la información viene reivindicada por los propios autores, como López-Narváez (1996, p. 19), que apunta la necesidad de “una rigurosa y completa investigación antes de comenzar a escribir una novela o cuento histórico”, mientras que la vertiente literaria debe favorecer el interés y la emoción, para que lo histórico-académico, lejano, no provoque rechazo en el lector. En la misma línea se manifestaba Merino (1990), mientras que para Corral (2008) una buena novela es una invitación a la Historia (la viveza, la emoción y la inmediatez la hacen preferible ante el ensayo histórico) que puede concebirse desde distintos presupuestos: que sitúe la acción en un pasado y no lo invente; que evite las alteraciones; que contenga una verdadera reconstrucción del período; que, sin ser historia, no la falsee.

Como síntesis, Fernández-Prieto (2000, p. 42) explicaba el “auge que experimenta en la narrativa de adultos y también [e]l interés de los docentes por unos libros que apoyan a la perfección las materias de clase”, a la vez que dejaba constancia de que: “como son obras dirigidas a niños o jóvenes la historia debe ser rigurosa, sin licencias que un adulto puede entender, pero que pueden fijar errores históricos en los lectores de menos edad”.

Las consideraciones son las mismas por parte de la crítica, que señala “la dificultad de encontrar un equilibrio entre realismo e invención” (Garraón, 2016, p. 228). “La rigurosidad” o la “cuidadosa documentación” (Garraón, 2016, p. 230) son el baremo del género, así como la aceptación de los “útiles conocimientos” que le atribuyen padres y educadores (Gilabert, 1999: p. 9). Precisamente sobre el rigor organiza Lage (1993) su tipología (libros que se ciñen estrictamente a la historia, los que mezclan historia y ficción y los que emplean la historia como decorado o como experiencia en libros autobiográficos). Rigor histórico, una extensión moderada, entretenimiento y opcionalidad son los criterios que recomienda tener en cuenta Sandoya (2017) para elegir las lecturas en el aula. En general, se critica que la novela sea poco cuidadosa con los datos que ofrece, cuando, por el lector al que va destinada, debería ir acompañada de exactitud y esmero. Como sentencia Garraón (2004), refiriéndose a distintas obras ambientadas en el medievo, “no es difícil comprender que determinadas obras, inspiradas aparentemente en la Edad Media, debido al desconocimiento general del público por esta época, abunden en incorrecciones y falta de rigor”.

No obstante, y, por otra parte, también se considera que, si lo rigurosamente referencial se erige “en el único motor que hace avanzar la trama, la narración puede verse resentida, quedar lastrada por una intención pedagógica -presente en muchos

libros infantiles y juveniles- ajena a la condición estética definidora del hecho literario” (Martín-Rogero, 2008).

El empleo de la novela histórica para la didáctica de la historia, aunque válido, impone, por tanto, la necesidad de “reflexionar en la tan extendida costumbre de utilizar estas historias para la enseñanza de la auténtica historia, confundiendo de esta manera una obra de ficción que tiene una cierta ambientación histórica con un estudio serio de un período concreto, intención que muchos escritores de libros para niños no tienen” (Garraón, 2004). En fin, se trata de tener siempre presente que la literatura infantil, aunque sea literatura infantil, no ha de dejar de ser literatura, ni, por centrarse en la historia, puede caer en la instrumentalización acrítica, utilizada como mero manual (Cervera, 1989).

### **Recepción**

Del análisis de cómo se ha llevado la novela histórica al aula se desprende que es considerada, por su carácter híbrido y su constante diálogo con el pasado, una oportunidad interdisciplinar con múltiples posibilidades. Son varios los elementos que aporta: su relación con otras materias del currículum o su utilidad como introducción a obras y figuras (véase el amplio elenco de títulos sobre el Cid o Cervantes) y a su contexto histórico. En este sentido, García-Padrino (2005) ya señaló la necesidad de establecer un canon para la lix regido por criterios históricos, filológicos y formativos que también abarque el carácter intertextual y las referencias a la tradición literaria. “Esta puede ser una de las vías de acceso de los jóvenes a la literatura general, a las proyecciones simbólicas del pasado y a los clásicos, cuyo conocimiento resulta imprescindible para crecer personal e intelectualmente” (Martín-Rogero, 2008, p. 207).

La novela histórica también ofrece la oportunidad de tratar el caudal folklórico, o incluso patrimonial, regional o nacional, y puede propiciar interesantes actividades fuera del centro escolar, como las rutas literarias. Como afirma Lage (1993, p. 22): “Cualquier profesor ingenioso e intuitivo encontrará en estos libros material básico para desarrollar los contenidos que le interesen, y alejarse un tanto de los estereotipados métodos pedagógicos clásicos”.

Se trata, por lo tanto, de llevar la creatividad al aula como docentes, mediante estrategias innovadoras que hagan del estudiante parte importante del proceso de su aprendizaje, a través de la creatividad. Se puede deducir, además, una cierta praxis o criterio para llevar el género al aula. Por un lado, una novela histórica donde prima la aventura y la formación en valores sería adecuada para el público infantil, y contribuiría a fomentar el placer por la lectura, en consonancia con los objetivos de la educación literaria. Por otro lado, una novela histórica más compleja, destinada al

público juvenil, sería una buena herramienta para favorecer la adquisición de conocimientos históricos.

Sin embargo, desde el ámbito de la recepción, conviene señalar una vez más que, para que una novela histórica pueda ser leída como tal, su contenido debe poner en juego un haz de referentes previos que ubiquen al lector ante un pasado reconocible. En caso contrario (ocurre con la novela histórica de países remotos o de épocas desconocidas), la obra será percibida como una simple y exótica novela de aventuras. Ahí reside un problema capital: la incapacidad de distinguir la realidad histórica de la ficción literaria, por falta de conocimientos enciclopédicos. Se trata de un problema que señalamos sin paternalismos, porque también es extensible para los adultos. Resultaría ingenuo pensar que el lector medio puede deslindar entre invención autorial y dato histórico en cualquier novela histórica, ambientada en la Hispania romana o en la América precolombina.

Sin embargo, sigue existiendo una notable escasez de estudios sobre la recepción de novelas históricas infantiles y juveniles, sobre todo las destinadas a niños, algo que ya apuntaba Garralón (2004) hace más de quince años, y que es una laguna que consideramos un valioso campo de estudio para futuros trabajos. Garralón recurría a un estudio de Ott (1994), que había señalado que también los niños podían disfrutar con una novela histórica si está presentaba personajes con los que ellos pudieran empatizar:

“En él [el texto de Ott] se destaca la concepción ingenua y poco documentada de los niños frente a estos textos históricos y cómo su interés al leer estas novelas se centra más en lo que les sucede a los personajes, su grado de identificación con ellos y a las aventuras que se describen, que al relato en un tiempo pasado. Parece evidente, entonces, que los lectores se quedan muy lejos de observar o reflexionar sobre los personajes históricos, la complejidad de las estructuras temporales, los comentarios de los autores, el contraste entre pasado y presente, que quedarían en un segundo plano, más cercano a la estética literaria, que al conocimiento”.

### **Fundamentos didácticos**

Dos siguen siendo, aún hoy, los fundamentos didácticos en los que se sustenta el recurso a la novela histórica: *magistra vitae* y *prodesse et delectare*.

-En cuanto al primero, la novela histórica romántica se cultivó con la premisa de que la historia servía al individuo y a la sociedad como *magistra vitae*. Confiados en la idea de progreso, los escritores decimonónicos, con un “sentido utilitarista de la Historia, en la que busca[ba]n la enseñanza ejemplar para el momento presente” (Almela, 2006, p. 113), creían que el pasado, puesto ante los ojos de la sociedad, serviría como espejo para evitar daños y errores futuros. Ese mismo trasfondo ciceroniano es el que parece motivar, también en la actualidad, la creación de novela

histórica. Pretende analizar la actualidad a través del tamiz del pasado incidiendo en los paralelismos históricos que ofrece nuestra sociedad con a las pretéritas, porque “la historia de los hechos nos permite conocer el pasado para evitar que hechos similares se vuelvan a producir en el futuro” (Benbunan, 2008, p. 236), si bien habría que evitar concepciones en exceso ingenuas, puesto que la historia explica el pasado, pero no da potestad para averiguar el porvenir (Prats, 2007). Se hace hincapié en que la novela histórica no es literatura de evasión, de refugio en mundos exóticos, sino que “se dirige al pasado pero siempre con la pretensión de responder a preocupaciones de actualidad, por eso la historia se reescribe continuamente, con la ayuda de las inquietudes del momento” (Garraón, 2004), por lo que tendría su reflejo en una didáctica desde los valores, en consonancia con las competencias del currículo (Sandoya, 2017), ya que, “en una sociedad globalizada, propensa a una visión fragmentaria y fugaz de la realidad, interesa conectar el presente con el pasado; y si se hace de manera fidedigna se pueden rescatar unas raíces patrimoniales, unas formas de simbolización pretéritas que ayuden a reconstruir la memoria colectiva y con ella la identidad de los pueblos” (Martín-Rogero, 2008, p. 193). Ver y conocer otras culturas y otras formas de vida sería la forma de alertar de un futuro no deseable. Novelas ambientadas en la Edad Media que reflejaran la convivencia de los tres credos (cristiano, judío y musulmán) en la península podrían ser un arma eficaz contra los peligros del fanatismo y la intolerancia: “Es importante llevar al aula el conocimiento y tras el conocimiento, la comprensión, la tolerancia, el sentimiento de solidaridad y la generosidad de la aceptación de otras formas de vida y pensamiento diferentes a las nuestras. Todos estos conceptos y valores están y deben estar presentes en la enseñanza de la historia en el aula” (Bertrand, 2008: p. 11). Tampoco se deben rehuir los episodios más traumáticos, en tanto que “hacer del pasado una lección para el futuro, despertar conciencias presentes con los sentimientos pasados, del que la literatura, capaz de contar y conmover, puede ser apoyo para la enseñanza de la historia desde la emoción y la solidaridad (Benbunan, 2008, pp. 221-221).

-La novela histórica se ha convertido también en herramienta para suplir lagunas. Los lectores acuden a las novelas esperando encontrar en ellas unos conocimientos de los que carecen, como sucede con un libro de texto, pero de una manera entretenida, a la que había renunciado el historiador, que ahora contempla las posibilidades didácticas y divulgativas de la novela histórica (Calvo-Poyato, 2010). Se trata del viejo tópico del *prodesse et delectare*, “enseñar la historia de una manera amena, como complemento del libro de texto, llenándola de contenidos y fomentando la imaginación y la creatividad del alumno; así como estimularlo a la lectura” (Bertrand, 2008, p. 32).

Si autores y críticos coinciden en que la novela histórica debe hacer un uso riguroso de las fuentes, el formato del propio libro puede verse condicionado, de

manera que cobren una importancia creciente “los paratextos, ya sean notas a pie de página o apéndices finales, pues los autores desean aligerar la trama de prolijas informaciones sobre el contexto en el que se desarrollan. Y a estos componentes de la comunicación literaria ajenos a la creación se une la labor de mediación, ya que este tipo de narrativa brinda a los docentes la posibilidad de abrir nuevos caminos, sugerir otras lecturas que permitan a los lectores aventurarse por el pasado histórico y literario como si de un viaje en el tiempo se tratara” (Martín-Rogero, 2008, p. 207). No obstante, de la misma manera que se alerta del peligro para la literatura de la instrumentalización para la historia, el acceso a la historia mediante la novela, o la idea de que se puede aprender “algo más” de una novela histórica, va a depender, teniendo en cuenta los casos en los que el autor incurre en errores inexplicables, en anacronismos gratuitos o simplemente en interesadas falsificaciones, del propio docente y de su habilidad como mediador para emplear los textos como herramienta de debate y análisis y animar a deslindar qué fue realidad y qué es literatura.

### **Reflexión: la novela histórica en el aula del siglo XXI**

La novela histórica de la lij, no por ser literatura, ni por su traslado al pasado ni por estar destinada a los más jóvenes, es inocente: responde a los mismos intereses, problemas e inquietudes que la destinada a los adultos, por lo que es imposible alejarla del contexto en el que surge. De hecho, el caso español es una muestra inmejorable de ello. Fernández-López (1997, p. 14) remarcaba que la novela histórica española no difería de sus vecinas en cuanto a la selección de momentos históricos, pero sí en que, debido a las tensiones recientes “ha mostrado de forma más clara la utilización con finalidad propagandística de esta parcela de la LIJ”. Baste recordar cómo, durante la Guerra Civil y la posguerra, ideología y utilitarismo primaron frente a formación y recreación, ofreciendo retazos, sesgados y manipulados, del pasado, recuperado con un tono entre épico y grandilocuente, glorioso e imperial (García-Padrino, 1992).

Solo a partir de los años setenta el pasado medieval escapará de ideologías reaccionarias y abandonará lo religioso para centrarse “en los nobles valores de los caballeros: lealtad, solidaridad, defensa de los ideales, el amor. Y en los años ochenta los mensajes de los años ochenta estarán más cercanos a lo políticamente correcto: en el acercamiento de culturas, la importancia de la aceptación del otro, etc. (Garralón, 2004). La historia servirá también esas décadas para paliar los silencios impuestos por la dictadura, reelaborar la historia centralista y conservadora y recuperar la historia y el folklore propios, por ejemplo, en el caso catalán, primero, pero también gallego o vasco, en la propia lengua con la llegada de las autonomías (Colomer, 1992).

Silva (2008, p. 257) incide en la responsabilidad del autor de la novela histórica frente al pasado divulgado, puesto que “está proyectando una imagen de ella que, para

muchos lectores, carentes de información previa, puede ser muy influyente”. De ahí también la relevancia, a nivel de recepción, de desarrollar instrumentos críticos que permitan averiguar la intencionalidad del autor:

“En la literatura en general, pero en la histórica en particular, es pertinente y obligado preguntarse por la intencionalidad del autor. ¿Qué quiere contarnos el escritor? ¿Por qué ha elegido determinado marco histórico? [...] ¿Qué valores realza? ¿En qué ideología se inserta su discurso? La crítica, como ya hemos dicho, no es neutra ideológicamente, y tampoco le hace falta serlo, de ahí la importancia de situarnos ante el escritor con nuestras armas y pedirle cuentas” (Garralón, 2004).

Desarrollar la capacidad para situarnos ante el emisor, dice Garralón, desnudar su intención y pedirle cuentas. Sobre todo, si tenemos en cuenta que nuestra actualidad, y es fácil aventurar que la de los próximos años, está marcada por los intentos revisionistas del pasado, las *fake news*, los bulos y todo tipo de intoxicaciones sobre el pasado que intentan incidir en el presente. Y ahí puede encontrar, también, su lugar y su función la novela histórica. El género no ha sido ajeno a los cambios de la disciplina, por lo que también la didáctica con la novela histórica de nuestros días debe seguir la lección de la historiografía posmoderna, que realiza una aproximación a los textos del pasado como producciones literarias intencionales, no carentes valores ideológicos ni de motivaciones sociopolíticas.

Para White (2003), discurso histórico y discurso literario se asemejan en tanto que “ficciones verbales”. Escritor e historiador seleccionan su material, lo ordenan, subrayan la importancia de un acontecimiento y marginan otros tantos. Es decir, es el historiador quien otorga sentido al conjunto de datos (o a su ausencia) frente a los que se encuentra, y cuya simple selección ya implica una forma de ver, ordenar y transmitir la realidad. Ningún hecho o dato, en el momento en que pasa a formar parte del relato histórico, puede escapar de la visión del propio historiador, y en el momento en que este acude a métodos lógicos o explicativos, está recurriendo a formas del lenguaje que, en última instancia, son las mismas que emplea el texto literario: el relato histórico, como el literario, participa de estructuras narrativas y lógicas inalienables de la inteligibilidad humana. Por tanto, literatura e historia no solo comparten la materia o el tema, sino que siguen procedimientos semejantes; ambas, además, emplean en muchos casos los mismos géneros: la crónica, el diario, las memorias o las biografías. Esta lección la contemplaba, lúcido, Silva (2008, p. 256): “las aproximaciones historiográficas nunca tienen una base documental pura e incontrovertible: se asientan siempre, en mayor o menor medida, en relatos de los hechos, cada uno de ellos construido desde una mirada subjetiva, un conocimiento incompleto y un interés no siempre obvio”.

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

De la misma manera que la nueva historia trajo el interés, también para la narrativa, de otras historias (mentalidades, mujeres, niños, vida cotidiana, etc.), el gran reto de la novela histórica en la lij tiene que ser aprovechar la discursividad que emparenta historia y ficción puesta de relieve la historiografía posmoderna. Los ingredientes y recursos de la novela histórica, su carácter intrínsecamente intertextual, sus mecanismos (el manuscrito encontrado, paratextos con bibliografía donde se explicita la relación entre historia y literatura) o sus aspectos temáticos (como puede ser la inclusión de leyendas) pueden servir para forjar individuos críticos con las fuentes, con las manipulaciones del presente y del pasado. Todo ello en consonancia con una didáctica orientada hacia las competencias, especialmente la de aprender a aprender.

Extendemos también al género las consideraciones de Prats (2007) sobre la enseñanza de la historia. A través de la novela histórica, simulando la labor del historiador, el alumno puede aprender a formular hipótesis, a construir conceptos, a analizar y clasificar el valor de las distintas fuentes históricas, a establecer relaciones de causa-efecto y a iniciarse, en fin, en los mecanismos de la explicación histórica. Serviría, por tanto, para paliar ese grito de alarma, siempre presente, “ante el avance de una especie de neoalfabetismo lingüístico y funcional, asociado a la aparición de enormes lagunas culturales, sobre todo de tipo histórico y geográfico” (Nobile, 1992, p. 40).

## REFERENCIAS

- Almela, M. (2006). La novela histórica española en el siglo XIX. En J. Jurado Morales (Ed.), *Reflexiones sobre la novela histórica* (pp. 97-141). Cádiz: Fundación Fernando Quiones/Universidad de Cádiz.
- Alonso, A. (1994). *Ensayo sobre la novela histórica*. Madrid: Gredos.
- Benbunan, B. (2008). Impacto emocional de la literatura del sufrimiento: la educación en valores a través de la shoah. En C. B. Baschwitz, S. M. Ruiz, y L. A. Argüelles-Meres (Eds.), *La novela histórica como recurso didáctico para las Ciencias Sociales* (pp. 221-251). Madrid: Ministerio de Educación.
- Bertrand, C. (2008). La historia de las historias: historia novelada y novela histórica. En C. B. Baschwitz, S. M. Ruiz, y L. A. Argüelles-Meres (Eds.), *La novela histórica como recurso didáctico para las Ciencias Sociales* (pp. 9-39). Madrid: Ministerio de Educación.
- Calvo-Poyato, J. (2010). Historia y novela histórica. Similitudes y diferencias. *Letra Internacional*, 108, 36-47.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce*, 12, 157-168.
- Colomer, T. (1992). La literatura infantil y juvenil en España (1939-1990). En A. Nobile (Ed.), *Literatura infantil y juvenil* (pp. 138-167). Madrid: MEC-Ediciones Morata.
- Corral, J. L. (2008). ¿Es posible aprender con la novela histórica? *La Aventura de la Historia*, 122, 102-106.

- Escarpit, D. (1986). *La literatura infantil y juvenil en Europa*. México: FCE.
- Fernández-López, M. (1997). Control ideológico en la novela histórica para jóvenes en España. *Amigos del Libro*, 37, 8-14.
- Fernández-Prieto, S. (2000). Novela Histórica juvenil. *Delibros*, 133, 42-43.
- Fernández-Tresguerres, M.L. (2008). La novela histórica juvenil. En C. B. Baschwitz, S. M. Ruiz, y L. A. Argüelles-Meres (Eds.), *La novela histórica como recurso didáctico para las Ciencias Sociales* (pp. 95-146). Madrid: Ministerio de Educación.
- García-Padrino, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: Pirámide/Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- García-Padrino, J. (2005). El canon literario en la Literatura Infantil o el debate interminable. En J. García-Padrino, M.C. Utanda-Higueras, y P. Cerrillo (Coords.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 63-86). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Garralón, A. (2004). *La Edad Media y los peregrinos en la LIJ: una aproximación*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Garralón, A. (2016). *Historia portátil de la literatura infantil*. Bogotá, Colombia: Editorial Panamericana.
- Gilabert, J. (1999). Modelos estructurales en la novela histórica. *CLIJ*, 113, 7-17.
- Huertas, A. (2015). *La Edad Media contemporánea: Estudio de la novela española actual de tema medieval (1990-2012)*. Vigo: Academia del Hispanismo.
- Lage, J. J. (1993). El relato juvenil de tema histórico. *CLIJ*, 50, 21-29.
- López-Narváez, C. (1996). Visión personal de la novela histórica y de su proceso de creación. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 38, 19-25.
- Manzoni, A. (2011). *Alegato contra la novela histórica*. Segovia: La Uña Rota.
- Martín-Rogero, N. (2008). Ficción literaria y educación. Lo fantástico medieval en la narrativa juvenil. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 20, 191-209.
- Merino, J. M. (1990). Pasado y novela. En F. Cubells (Ed.), *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil española en lengua castellana* (pp. 55-59). Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Madrid: MEC-Ediciones Morata.
- Ott, E. (1994). Geschichte in jugendlichen Lebenswelt. Überlegungen, Denkanstöße und Fragen zur historischen Belletristik für jugendliche heute. En E. Hans-Heino (Ed.), *Jugendkultur m Adoleszenroman. Jugendliteratur der 80er und 90er Jahre zwischen Moderne und Postmoderne* (pp. 34-61). München, Alemania: Weinheim.
- Prats, J. (2007). La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. *Escuela*, 3753(914), 22-23.
- Sandoya, M. Á. (2017). *Motivar con novelas históricas juveniles en Secundaria. Propuestas, actividades y recursos*. Madrid: CCS.
- Silva, L. (2008). El historiador y el cuentista. En C. B. Baschwitz, S. M. Ruiz, y L. A. Argüelles-Meres (Eds.), *La novela histórica como recurso didáctico para las Ciencias Sociales* (pp. 255-257). Madrid: Ministerio de Educación.
- White, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona: Paidós.



## CAPÍTULO 90

### **LAS ESTRATEGIAS DE REVISIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

MARÍA FÁTIMA OLIVARES IGLESIAS  
*Universidad Internacional de La Rioja*

#### **INTRODUCCIÓN**

La escritura es un sistema dinámico formado por tres procesos con una alta demanda cognitiva que implican: planificar qué decir, plasmar lo planificado en el texto escrito y revisar tanto el texto elaborado como el plan previsto (Alamargot y Chanquoy, 2001; Hayes, 2012). Los principales modelos de escritura identifican a la revisión textual como uno de los componentes centrales del proceso de composición escrita, puesto que en escasas ocasiones un texto se escribe bien a la primera (Bereiter y Scardamalia 1987; Hayes, 2004; Hayes, Flower, Schriver, Stratman, y Carey, 1987).

El proceso de revisión textual requiere 3 operaciones básicas a partir de las cuales el escritor identifica un problema en su texto escrito, decide el cambio a realizar y realiza el cambio (Alamargot y Chanquoy, 2001). De forma que cuando un escritor es consciente de que existe una discrepancia entre el texto que quiere escribir y el texto que produce, debe tomar decisiones y reflexionar sobre las medidas que debe adoptar. En este momento el escritor puede decidir no llevar a cabo ninguna acción o realizar cambios en su escrito. Cuando el escritor decide realizar cambios en su escrito utiliza estrategias como: la edición, con la que corrige errores y realiza modificaciones para mejorar el texto sin cambiar su significado general; o la reescritura, a partir de la cual transforma el contenido del texto (añade o elimina), realiza cambios en la organización del texto (permuta, distribuye o consolida), o modifica el significado de un segmento (sustituye o transforma). Las estrategias de edición y reescritura pueden combinarse en un proceso de revisión que corrija los errores y, al mismo tiempo, transforme el contenido. Si el escritor automatiza estas estrategias alcanza un mayor control sobre componentes más complejos. Por ejemplo, cuando un escritor es hábil en la ortografía podrá invertir sus recursos cognitivos en revisiones vinculadas a la organización del texto y la elaboración del contenido (Allal y Chanquoy, 2003).

De forma general y en función del nivel textual, los cambios que el escritor realiza en su texto se pueden producir a dos niveles: a nivel mecánico, el escritor aplicará estrategias para cambiar aquellos aspectos superficiales del texto como el formato, la ortografía, la gramática o la puntuación; y a nivel sustantivo el escritor aplicará

estrategias para producir un cambio en aquellos aspectos más profundos del texto relacionados con el contenido y su organización (Faigley y Witte, 1984).

Limpo, Alves, y Fidalgo (2013) señalan que la calidad del texto escrito parece depender de la naturaleza de la revisión realizada (mecánica vs sustantiva) y del nivel de desarrollo de las habilidades de revisión. Así, cuando los escritores menos expertos revisan sus escritos sin el apoyo del profesor la revisión realizada suele ser más superficial (revisión mecánica), centrada en la corrección de errores de forma como la ortografía, la semántica o la gramática; mientras que los escritores más expertos revisan constantemente su texto tanto en relación a los aspectos superficiales como los aspectos profundos del texto, como el significado, la omisión de palabras o la estructura gramatical de las oraciones (revisión sustantiva) (Alamargot y Chanquoy, 2001; Keen, 2010; Limpo et al., 2013; MacArthur, Graham, y Harris, 2004). Por consiguiente, la revisión textual en escritores más inexpertos parece tener un impacto limitado en la calidad del texto escrito (Arias-Gundín y Robledo-Ramón, 2015; MacArthur, 2012). Chanquoy (2001) con una muestra de 60 estudiantes de 3º a 4º grado analiza la naturaleza del proceso de revisión textual tras la escritura en función del grado. El autor concluye que cuando se pospone el proceso de revisión los estudiantes de grados superiores incrementan las revisiones sustantivas relacionadas con la adición o eliminación de palabras o fragmentos del texto, y en consecuencia destaca que la revisión textual al final de la escritura favorece un proceso de revisión más detallado. Limpo et al. (2013) en una muestra de 381 estudiantes de grado 4º a 9º analizan si el desarrollo de habilidades de alto nivel cognitivo en la revisión textual predice la calidad del texto escrito. Los resultados obtenidos por Limpo et al. (2013) permitieron identificar periodos estacionarios entre los grados 4º a 5 y 6º a 7º grado.

## **Objetivos**

En base a estos resultados, el presente estudio tiene como objetivo evaluar el uso que realizan de las estrategias de revisión los estudiantes de 4º a 6º grado de Educación Primaria en un texto en el que ya se encuentran los errores identificados. Se intenta así reducir la alta demanda cognitiva que requiere la identificación de un error en el texto e identificar el tipo de estrategias utilizadas en la corrección del error. Se espera que a medida que incrementa el curso, en concordancia con el nivel madurativo y la experiencia previa, los estudiantes apliquen más estrategias de revisión sustantiva vs mecánicas, tal y como han mostrado estudios previos (Chanquoy, 2001; García y Fidalgo, 2003).

## MÉTODO

### Participantes

La muestra comprendía 651 estudiantes españoles en 16 clases de cuarto grado (N=178, 27% de la muestra), 16 clases de quinto grado (N=246; 38% de la muestra) y 14 clases de sexto grado (N=227; 35% de la muestra). Las edades de los estudiantes oscilaban entre los 9 y los 13 años, con una proporción igual de estudiantes de ambos sexos (Tabla 1). La mayoría de los estudiantes procedían de familias con ingresos medios o altos.


*Tabla 10. Datos de los participantes en función del curso*

Grado				Total por género	Total
4 <sup>th</sup>	5 <sup>th</sup>	6 <sup>th</sup>			
Género					
Mujeres	84	119	125	328	651
Hombres	94	127	102	323	
Edad (años)					
Media de edad (SD)	9.5 (.55)	10.4 (.52)	11.5 (.54)		
Rango de edad	9-11	10-12	11-13		

### Procedimiento


Este estudio forma parte de un amplio proyecto de investigación en escritura. Los estudiantes realizaron diversas tareas, pero para este estudio se describe la tarea del proceso de revisión. Los datos fueron recogidos en las aulas en una sesión de 20 minutos de duración. Se entregó a los estudiantes un texto narrativo titulado “Oran y el dragón” en el que aparecían identificados 12 errores: seis errores mecánicos (2 de ortografía, 2 semánticos y 2 de gramática) y seis errores sustantivos (2 relacionados con la omisión de palabras, 2 inconsistencia y 2 frases desordenadas). Se solicitó a los estudiantes que corrigieran los errores marcados la mejor forma posible. Junto al texto se le entrega una hoja de registro, donde se encuentran los 12 errores señalados con la descripción del error (Figura 1).

Figura 1. Lectura cuento "Orán y el dragón" y hoja de registro



universidad  
León

¿Recuerdas este cuento? En él hay 12 errores. Seguro que los encontraste todos. En la hoja siguiente los encontrarás todos marcados para que puedas corregirlos.



### ORAN Y EL DRAGÓN

Hace miles de años, el bondadoso rey Dor y su valiente hijo, el príncipe Oran, <sup>1</sup>jobermaban el pequeño reino de Ananké. Era un bello reino, de tierra fértil, en el que sus ciudadanos vivían felices cosechando las tierras <sup>2</sup>y cuidando.


<sup>3</sup>Pero un día una piedra gigante rompiéndose en mil pedazos contra el suelo cayó del cielo. De su interior salió un monstruoso dragón gigante que comenzó a volar hacia el reino de Ananké. En su camino iba escupiendo bocanadas gigantescas de fuego que quemaban todo a su paso. Atemorizados, los <sup>4</sup>habitante de Ananké huían gritando y corriendo, intentando salvar sus vidas. <sup>5</sup>Las risas los juegos y las canciones ya no se oían en Ananké, solo había lamentos y lloros.

<sup>6</sup>Ante esta terrible situación, pero siempre regresaban derrotados, el rey ordenó a sus soldados en numerosas ocasiones acabar con el terrible dragón. Ningún soldado <sup>7</sup>consigió ni tan siquiera agujerear el duro caparazón del dragón. Así, la desesperación se apoderó de los habitantes del reino, <sup>8</sup>todos se sentían muy felices.

Hasta que un día, el príncipe Oran dio con la solución <sup>9</sup>para deshacerse del temido rey. Mandó construir un arpón con adamantium, el más poderoso y duro metal del planeta. Con ese arpón sería capaz de atravesar cualquier cosa, incluso el duro caparazón del dragón. Oran gritó: <sup>10</sup>liberaré a mi reino del dragón.

Así, el valiente Oran, armado con su nuevo arpón, se <sup>11</sup>dirigieron hacia la caverna del dragón. Una vez dentro el calor era sofocante. Oran muy nervioso, pudo ver al final de la cueva como el dragón dormía plácidamente. Con mucho cuidado, se subió a su pecho y con todas sus fuerzas hundió el arpón de adamantium hasta atravesar el corazón del dragón. Este solo pudo exhalar un grito ahogado de dolor antes de caer muerto.


El príncipe Oran contento y orgulloso regresó a Ananké, <sup>12</sup>allí sus habitantes. Así fue como la paz volvió al reino y todos vivieron felices en Ananké para siempre.



universidad  
León

Nombre \_\_\_\_\_ Colegio \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_ Clase \_\_\_\_\_

A continuación aparecen diferentes fragmentos del texto con los 12 errores señalados y descritos. Lee atentamente cada fragmento y re-escribelo corrigiendo el error.



Errores subrayados	Descripción de errores	Corrige el error
Hace miles de años, el bondadoso rey Dor y su valiente hijo, el príncipe Oran, <sup>1</sup> <u>jobermaban</u> el pequeño reino de Ananké.	Error de ortografía.	
Era un bello reino, de tierra fértil, en el que sus ciudadanos vivían felices cosechando las tierras <sup>2</sup> <u>y cuidando</u> .	Idea incorrectamente desarrollada.	
<sup>3</sup> <u>Pero un día una piedra gigante rompiéndose en mil pedazos contra el suelo cayó del cielo.</u>	La frase no tiene una secuencia lógica.	
Atemorizados, los <sup>4</sup> <u>habitante</u> de Ananké huían gritando y corriendo, intentando salvar sus vidas.	Error de concordancia.	
<sup>5</sup> <u>Las risas los juegos y las canciones</u> ya no se oían en Ananké, solo había lamentos y lloros.	Error de puntuación.	
<sup>6</sup> <u>Ante esta terrible situación, pero siempre regresaban derrotados, el rey ordenó a sus soldados en numerosas ocasiones acabar con el terrible dragón.</u>	La frase no tiene una secuencia lógica.	
Ningún soldado <sup>7</sup> <u>consigió</u> ni tan siquiera agujerear el duro caparazón del dragón.	Error de ortografía.	
Así, la desesperación se apoderó de los habitantes del reino, <sup>8</sup> <u>todos se sentían muy felices</u> .	Idea sin sentido dentro de la frase.	
Hasta que un día, el príncipe Oran dio con la solución <sup>9</sup> <u>para deshacerse del temido rey</u> .	Idea sin sentido dentro del cuento.	
Oran gritó: <sup>10</sup> <u>liberaré a mi reino del dragón</u> .	Error de puntuación.	
Así, el valiente Oran, armado con su nuevo arpón, se <sup>11</sup> <u>dirigieron</u> hacia la caverna del dragón.	Error de concordancia.	
El príncipe Oran orgulloso y contento regresó a Ananké, <sup>12</sup> <u>allí sus habitantes</u> .	Idea incorrectamente desarrollada.	

## **Medidas**

Para la corrección se tuvieron en cuenta 3 variables: corrección, eficacia de la corrección, y la estrategia utilizada. En la variable corrección se valora con 1 punto si el alumno la realiza y 0 puntos si no realiza la corrección. En esta variable no se valora ni la caligrafía, ni las faltas de ortografía ni problemas de redacción que pueda tener el alumno en el resto del fragmento, sólo se puntúa si corrige el error. La variable eficacia de la corrección valora con 1 punto si la corrección es correcta y 0 puntos si la corrección no es correcta. En este punto se tuvo en cuenta que un error puede ser corregido de diferentes formas. La variable estrategia se tuvo en cuenta siempre que el error fuese corregido correctamente. En este caso se identificó la estrategia utilizada por el estudiante para realizar la corrección. Edita, cuando corrige errores ortográficos, gramaticales y de puntuación, añade nuevo contenido (aunque sea una única palabra), elimina contenido existente en el texto (pueden ser una o varias palabras), transforma cambiando una cosa por otra diferente que no representa lo mismo, sustituye cambiando una cosa por otra que representa lo mismo, permuta al reordenar los elementos ya existentes en la misma oración, distribuye cuando divide una oración existente en dos oraciones nuevas, y consolida al unir dos o más oraciones en una única oración. La tarea fue calificada por doble corrector ciego, profesionales a los que se dio una guía con la explicación detallada del procedimiento de corrección, alcanzando un buen nivel de acuerdo a partir de Kappa ponderado de Cohen mostrando la fiabilidad de .96

## **RESULTADOS**

El análisis multivariado de la varianza mostró diferencias estadísticamente significativas entre los grados en el uso de estrategias [ $F=5,938$ ;  $p<,000$ ] (Tabla 2). Específicamente cuando los estudiantes cambian el contenido usando estrategias de transformación [ $F=6,034$ ;  $p<,002$ ] o sustitución [ $F=7,863$ ;  $p<,000$ ], hay diferencias significativas entre los estudiantes de cuarto grado con respecto a los de otro grado. Los estudiantes de sexto grado usan más las estrategias de adición (añade) y reordenación (permuta) que otros estudiantes; por el contrario, se encuentran diferencias significativas entre los estudiantes de cuarto y quinto curso en las estrategias de edición, transformación, sustitución y reordenación. pero no hay diferencias significativas entre los estudiantes de cuarto y quinto grado sólo en la estrategia de adición. No se encontraron diferencias significativas entre los cursos en las estrategias de eliminación, distribución y consolidación.

**Tabla 11.** Diferencia en el uso de estrategias de revisión entre grados

	MANOVA		post hoc		
	F	p	4º-5º grado	4º-6º grado	5º-6º grado
Estrategias	5,938	,000			
Edita	41,008	,000	,000	,000	,015
Añade	14,955	,000		,000	,002
Elimina					
Transforma	6,034	,002	,041	,002	
Sustituye	7,863	,000	,002	,001	
Reordena	33,645	,000	,001	,000	,000
Distribuye					
Consolida					

Teniendo en cuenta las puntuaciones medias, la estrategia de revisión más utilizada por todos los alumnos ha sido la de edición, con una mayor frecuencia en su uso a medida que ascendemos en el grado; y la menos utilizada la distribución cuyo uso ha sido ínfimo en los tres cursos. Asimismo, cabe destacar que la estrategia de consolidación no ha sido utilizada por ningún estudiante en los tres cursos (Tabla 3).

**Tabla 12.** Puntuaciones medias en el uso de estrategias de revisión

	4º grade		5º grade		6º grade	
	Media	SD	Media	SD	Media	SD
Edita	4,08	2,137	5,07	1,899	5,52	1,705
Añade	0,3	0,566	0,41	0,63	0,6	0,765
Elimina	0,33	0,66	0,31	0,568	0,36	0,645
Transforma	1,31	0,873	1,48	0,804	1,53	0,758
Sustituye	0,14	0,381	0,27	0,48	0,28	0,495
Reordena	0,75	0,916	1,03	0,925	1,39	0,945
Distribuye	0,04	0,224	0,03	0,177	0,02	0,132
Consolida	0	0	0	0	0	0

Atendiendo al nivel textual de la revisión (Tabla 4), los errores sustantivos fueron corregidos en su mayoría a partir de estrategias transformación (error 8=70,7 y error 9=70,1), permutación (error 3=54,9 y error 6=38,7), adicción (error 2=13,8 y error 12=26,7) y edición (error 2= 38,6). Los errores menos corregidos fueron sustanciales: 6, 12 y 3 y la estrategia de consolidación nunca se utilizó para corregir errores sustantivos. Los errores mecánicos fueron corregidos por la estrategia de edición (error 1=79,2 y error 4=83,8, error 5=73,1, error 7=79,2, error 10=70,2 error 11=64,5). La estrategia de consolidación nunca se utilizó para corregir errores mecánicos.

**Tabla 13.** Estrategias utilizadas teniendo en cuenta el nivel textual de la revisión, mecánica vs sustantiva

Nivel textual de la revisión	M	S	S	M	M	S	M	S	S	M	M	S
Número de error	Error 01	Error 02	Error 03	Error 04	Error 05	Error 06	Error 07	Error 08	Error 09	Error 10	Error 11	Error 12
Edita	79,2	38,6	6,4	83,8	73,1	0,1	79,2	0,1		70,2	64,5	
Añade		13,8	0,7		0,1	0,6		1,1		0,1		26,7
Elimina		3,6	15,1		0,6	6,5		0,8	1,3	0,7		4,9
Transforma		1,1	0,5			0,3		70,7	70,1		0,1	0,6
Sustituye		0,7	1,1	0,8		1		0,2		0,8	0,1	17,3
Permuta		10,2	54,9			38,7						0,3
Distribuye			0,1			2						0,4
Consolida												
No corregido	20,8	32,8	40,7	16	26,3	55,8	20,8	28	29,1	29,8	35,3	50,7

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio ha sido analizar las estrategias de revisión usadas por los estudiantes de 4º a 6º grado de educación primaria para corregir errores mecánicos frente a errores sustantivos insertados en un texto escrito. Tras el análisis realizado y atendiendo al nivel textual de la revisión se puede concluir que en los estudiantes de 4º a 6º grado de educación primaria corrigen más los errores mecánicos que los sustantivos. De modo que los estudiantes en esta etapa realizan revisiones centradas en los aspectos más superficiales del texto, principalmente relacionados con su apariencia externa, como son la ortografía y la puntuación. Así para corregir los errores mecánicos utilizan preferentemente la estrategia de edición mientras que en la corrección de los errores sustantivos despliegan un mayor repertorio de estrategias. Estos resultados permiten indicar que en este nivel educativo el alumnado tiene automatizados los procesos de revisión mecánica, de modo que centra sus recursos atenciones en la corrección de los errores mecánicos y pierde su capacidad cognitiva para llevar a cabo la revisión sustantiva (Arias-Gundín y García-Sánchez, 2007).

En consecuencia, este resultado podría explicar una concepción sesgada de la revisión, centrada principalmente en los errores superficiales del texto o podría ser la consecuencia de presentar al alumnado los errores localizados en el texto (Limpo et al., 2013).

En función del curso los resultados han mostrado un incremento en el uso de estrategias de revisión a medida que asciende el curso, corroborando así la hipótesis planteada. Si bien, las estrategias de modificación del contenido son las más utilizadas en estos niveles educativos, no hacen uso todavía de las estrategias de reorganización. Resultados en concordancia con investigaciones previas (Limpo et al., 2014; MacArthur, 2012, 2016) que muestran como la revisión textual es un proceso

recursivo que madura con la experiencia que adquieren los escritores (Arias-Gundín y García, 2011).

Las conclusiones presentadas deben considerarse teniendo en cuenta la siguiente limitación. Pues el análisis realizado parte de la identificación de los errores en el texto, lo que implica una menor demanda cognitiva durante la realización de la tarea. Por tanto, sería de interés analizar el uso de estrategias de revisión en textos propios elaborados por los estudiantes, y a su vez, desarrollar programas de intervención en las aulas que pongan énfasis en los procesos de revisión sustantiva.

## REFERENCIAS

Alamargot, D. y Chanquoy, L. (2001). Revising process. En G. Rijlaarsdam, y D. Alamargot, y L. Chanquoy (Eds.), *Studies in writing (vol 9). Through the models of writing* (pp. 97-121). Dordrecht, Alemani: Kluwer Academic Publishers.

Allal, L., y Chanquoy, L. (2003). Introduction: Revision revisited. En G. Rijlaarsdam, L. Allal, L. Chanquoy, y P. Largy (Eds.), *Studies in writing. Revision: cognitive and instructional processes*(pp. 1-7). Olanda: Kluwer Academic Publishers.

Arias-Gundín, O., y García-Sánchez, J. N. (2007). Eficacia de la instrucción en los aspectos mecánicos y/o sustantivos de la revisión textual. *Análisis y Modificación de Conducta*, 147(33), 1-9.

Arias-Gundín, O., y Robledo-Ramón, P. (2015). Instrucción en los diferentes niveles del proceso de revisión. Proceedings of 3rd International Congress of Educational Sciences and Development, San Sebastián, España.

Arias-Gundín, O., y García, J. N. (2011). Estudio de los subprocesos implicados en la revisión textual cuando se reescribe un texto. *Magister: Revista Miscelánea de Investigación*, (24), 91-108.

Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale-Nueva Jersey, EEUU: Lawrence Erlbaum Associates

Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 15-41.

Faigley, L., y Witte, S. (1984). Measuring the effects of revisión on text structure, En R. Bezch y L.S. Bridwell (Eds.), *New directions in composing research* (pp. 95-108). Nueva York, EEUU: Guilford Press.

García, J.N., y Fidalgo, R. (2003). Diferencias en la conciencia de procesos psicológicos de la escritura, mecánicos frente a sustantivos y otros. *Psicothema*, 15(1), 41-48.

Graham, S., Schwartz, S., y McArthur, A. (1993). Knowledge of Writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning disabilities*, 26(4), 237-2.

Hayes, J. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388.

Hayes, J. R. (2004). What triggers revision? En L. Allal, L. Chanquoy, y P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and instructional processes* (pp. 34-62). Olanda: Kluwer Academic Publishers.



Hayes, J. R., Flower, L. S., Schriver, K. A. Stratman, J. F., y Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. En S. Rosenber (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics: reading, writing, and language learning* (pp.176-240). Nueva York, EEUU: Cambridge University Press.

Keen, J. (2010). Strategic revisions in the writing of year 7 students in the UK. *The Curriculum Journal*, 21(3), 255-280

Limpo, T., Alves, R. A., y Fidalgo, R. (2013). Children's high-level writing skills: development of planning and revising and their contribution to writing quality. *British Journal of Educational Psychology*, (1), 1-17.

MacArthur, C. A. (2012). Evaluation and revision. In V. W. Berninger (Ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 461-483). Nueva York, EEUU: Psychology Press.

MacArthur, C. A., Graham, S., y Harris, K. R. (2004). Insights from instructional research on revision with struggling writers. En L. Allal, L. Chanquoy, y P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and instructional processes* (pp. 125-137). Amsterdam, Olanda: Kluwer.



## CAPÍTULO 91

### PERCEPCIÓN DE ALUMNADO UNIVERSITARIO EN UNA EXPERIENCIA DE AULA INVERTIDA

EMILIO LÓPEZ PARRA\*, ASCENSIÓN PALOMARES-RUIZ\*\*,  
ANTONIO CEBRIÁN MARTÍNEZ\*\*, Y MARÍA INÉS MARTÍN GARCÍA\*\*  
*\*Facultad de Educación de Albacete; \*\*Universidad de Castilla-La Mancha*

#### INTRODUCCIÓN

Uno de los elementos impulsores para la transformación y la renovación de las metodologías docentes en el ámbito universitario ha sido la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La adecuación de la Universidad a las exigencias del EEES ha promovido una profunda transformación de las metodologías educativas en el ámbito universitario, centrando el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado y, constituyéndose necesariamente en uno de los grandes retos de la educación superior.

A pesar de las dos décadas transcurridas desde el inicio del EEES, el proceso de cambio en las prácticas educativas vinculadas a las metodologías y al proceso de enseñanza-aprendizaje no está todavía consolidado (Rodríguez, 2018). Es preciso significar la urgente necesidad de avanzar e implantar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje para que estos sean sólidos y eficaces. Esta necesidad se hace especialmente acuciante si se focaliza la atención en los docentes que forman a otros docentes, ya que, como afirman (Montenegro y Fuentealba, 2010), una cantidad significativa de docentes tienen un dominio de su área muy amplio, pero eso no implica que hayan adquirido las estrategias metodológicas adecuadas para desarrollar una enseñanza que aporte un aprendizaje eficaz y duradero. Esta circunstancia les induce a replicar las metodologías de sus antiguos profesores (Tovar-Gálvez y García, 2012); es decir, a enseñar como ellos aprendieron.

Por otra parte, en los últimos veinte años, las nuevas tecnologías han ido incrementando su influencia en la sociedad y, obviamente, esto se ha ido reflejando también en el ámbito educativo, en donde la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están condicionando, cada vez más, los procesos de enseñanza-aprendizaje en todas las etapas educativas. Resulta preciso resaltar que la utilización en el aula de las TIC, por sí solas no generan resultados positivos, sino que deberán utilizarse adecuadamente en función de las características y necesidades del alumnado (Campos et al., 2014; Parra, Gómez, y Pintor, 2015) e implementarlas a

través de nuevas metodologías, lo que facilitará el proceso educativo al proporcionar una mayor motivación, si se compara con la que producen otras metodologías más tradicionales (Méndez-Coca, 2015).

En este sentido, Coll, Mauri, y Onrubia (2008) inciden en resaltar la eficacia de las TIC como herramienta educativa siempre que conlleve una renovación de la acción docente, ya que el aprendizaje del alumnado está íntimamente conectado con la calidad del proceso de enseñanza utilizado.

Como afirman Cabero, Cordoba, y Fernández (2007) y Pérez-Mateo, Romero-Carbonell, y Romeu-Fontanillas (2014), la implementación de las TIC en el ámbito educativo ha generado nuevas metodologías y, por tanto, un nuevo papel de los actores educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, creando nuevas relaciones entre docente y alumnado, así como nuevos contextos de aprendizaje en donde el alumnado consigue un mayor protagonismo en el proceso educativo (Cabero, Llorente, y Gisbert, 2006).

Aunque es cierto que los sistemas educativos han adoptado una posición defensiva en torno al acceso de los estudiantes en el contexto educativo a diferentes entornos digitales como puede ser YouTube (Hartley, 2009), es preciso recalcar la necesidad de transformar la unidireccionalidad a la hora de transmitir el conocimiento por una transmisión bidireccional en la que el docente facilite y guíe al alumnado en un proceso de aprendizaje activo y de calidad. Razonadamente, la tarea del docente se convierte en imprescindible en este nuevo contexto educativo, ya que nuestro alumnado, en el siglo XXI, debe desarrollar capacidades en la resolución de problemas, en el proceso creativo, en el trabajo colaborativo (Tourón, Santiago y Díez, 2014), así como enfrentarse a la ingente cantidad de información disponible en la Red, para lo que precisará orientación, asesoramiento y guía en la búsqueda, selección y análisis de la información. Por su parte, el papel del alumnado también debe sufrir una importante transformación, pasando de sujeto pasivo a ser el protagonista principal y responsable de su aprendizaje y, por tanto, constructor de su propio conocimiento (Tourón et al., 2014).

Resulta importante subrayar que la renovación de las metodologías tradicionales por otras más activas y didácticas no siempre resulta una labor sencilla, ya que, en muchas ocasiones, en la educación superior, el número de alumnos por clase es excesivo y conlleva necesariamente realizar modificaciones en la organización de espacios, tiempos y los recursos a utilizar, que propicien la creación de un verdadero entorno de aprendizaje inclusivo y motivador (Palomares-Ruiz, 2011).

En definitiva, como indica Bates (2019), las nuevas tecnologías han de servir para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado mejorando necesariamente las metodologías aplicadas en el proceso de enseñanza.

### **Las metodologías activas: aula Invertida o Flipped Classroom**

Cada vez más, se impone la necesidad de crear un proceso educativo que promueva en el alumnado la adquisición de estrategias vinculadas al análisis, al espíritu crítico, la reflexión, creatividad (Santiago y Bergmann, 2018); es decir, que facilite la adquisición de la competencia aprender a aprender. Esta nueva concepción del aprendizaje incide en desarrollar en el alumnado competencias y capacidades para una gestión eficaz de la información, la toma de decisiones adecuadas en el desarrollo de su propia tarea, relacionando significativamente los conocimientos previos con la nueva información, siempre con el docente como guía y orientador de todo el proceso. En este sentido, las metodologías activas se fundamentan en el desarrollo de tareas y proyectos por el alumnado en el que la adquisición y comprensión de los contenidos se realice de la manera más autónoma posible (López, García, y Bellot, 2016), las cuales son percibidas positivamente por el alumnado cuando conlleva el uso de las TIC (Sáez, 2012).

Existen diferentes apuestas metodológicas que buscan responder con eficacia y calidad a las múltiples exigencias y nuevos retos de la sociedad del siglo XXI, destacando la metodología clase invertida o Flipped Classroom, término empleado inicialmente por Lage, Platt, y Treglia (2000) pero que alcanzó reconocimiento y popularidad gracias a Bergmann y Sams (2012). Estos profesores de Woodland Park, Colorado (USA) decidieron realizar videos de los diferentes contenidos de sus presentaciones en PowerPoint para que el alumnado que no pudiera asistir a clase pudiera continuar su aprendizaje a través de estos videos. En la práctica, estos recursos digitales no fueron seguidos únicamente por el alumnado no presencial, sino que fueron utilizados por el resto de alumnado. De esta forma, la posibilidad de acceder a los contenidos de forma asíncrona favorecía la comprensión de los contenidos, aumentando considerablemente el tiempo que podían dedicar a la resolución de dudas o problemas.

La gran difusión de estos videos en Internet culminó con la formalización de la organización The Flipped Learning Network, la cual, define el aprendizaje invertido o Flipped Learning como un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se desplaza de la dimensión del aprendizaje grupal a la dimensión de aprendizaje individual, transformándose el espacio grupal restante en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el educador guía a los estudiantes en la aplicación de los conceptos y en su involucramiento creativo con el contenido del curso (Flipped Learning Network, 2014).

Así pues, el modelo de aula invertida consiste en proporcionar al alumnado los contenidos a trabajar a través de un recursos digitales como un video, para que sean revisados y estudiados fuera del aula, lo que supone la adquisición de los contenidos mediante aprendizaje autónomo, y dedicar el tiempo en el aula a realizar actividades,

resolver dudas y problemas con la orientación del docente y con la interacción con el resto del alumnado a través del aprendizaje cooperativo, lo que supone que el estudiante asuma el control de su aprendizaje (Bishop y Verleger, 2013; Platero, Tejeiro, y Reis, 2015). En la tabla 1 se puede observar las diferencias en la distribución de los tiempos de las actividades realizadas en el aula entre la metodología tradicional y la de aula invertida.

*Tabla 1.* Comparativa de actividades en clase según la metodología tradicional y de aula invertida

Aula Tradicional		Aula Invertida	
Actividad	Tiempo (min.)	Actividad	Tiempo (min.)
Actividad de warm-up	5	Actividad de Warm-up	5
Repasar la tarea del día anterior	20	Tiempo de preguntas y respuestas del video de contenidos	10
Presentar contenido nuevo	30-45	Práctica guiada y aprendizaje activo	75
Práctica guiada y aprendizaje activo	20-35		

Fuente: adaptado de Bergmann y Sams (2012).

Diversos estudios coinciden en detectar ciertas mejoras en el aprendizaje con esta metodología en comparación con la metodología tradicional (Cheng, Ritzhaupt, y Antonenko, 2019; O’Flaherty y Phillips, 2015).

Sin embargo, se destaca una mayor eficacia en áreas del conocimiento vinculadas a las Artes y Humanidades con respecto a las áreas conocidas como STEM (acrónimo en inglés de los términos Science, Technology, Engineering and Mathematics) (Cheng et al., 2019). Igualmente, se obtiene una percepción positiva por parte del alumnado mediante el reconocimiento de la conveniencia y beneficios pedagógicos que genera la implementación de aula invertida (Pierce y Fox, 2012).

En definitiva, se trata de un modelo integral que conecta “la instrucción directa con metodologías constructivistas, fomentando la implicación y el compromiso de los estudiantes, mejorando su comprensión conceptual” (Palomares-Ruiz y Cebrián, 2016, p. 2816).

**Bondades y limitaciones del modelo de aula invertida**

Algunas de las ventajas que presenta en el proceso de aprendizaje el modelo metodológico de aula invertida hacen referencia a la adquisición de competencias en la resolución de problemas y la creatividad (Voronina, Ignatiev, y Merkulova, 2018), al aumento del interés y la motivación por parte del alumnado (Opazo, Acuña, y Rojas, 2016), a la capacidad de atender la diversidad del aula gracias a la flexibilidad en la adaptación a las distintas características y ritmos de aprendizaje del alumnado (Cruzado y Román, 2015) y por tanto, proporcionar un aprendizaje más

individualizado por parte de los docentes (Palomares-Ruiz y Cebrián, 2016). Esta individualización del proceso de aprendizaje facilita un feedback más eficaz entre docente y alumnado, el cual es percibido como más frecuente y positivo (Melo y Sánchez, 2017). Por otra parte, se favorece la participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Eichler y Peebles, 2016; Fautch, 2015).

Razonadamente, este modelo también presenta ciertas limitaciones o desventajas, como la necesidad de que el docente tenga una adecuada formación para una implementación eficaz, o las posibles limitaciones tecnológicas del alumnado, conexión a Internet o tenencia de un dispositivo móvil o informático, para poder acceder a los recursos en la Red (Prieto, 2017). Otra limitación que suele aparecer cuando se pretende la aplicación de una nueva metodología es la resistencia al cambio que presenta gran parte del alumnado al preferir una metodología tradicional que ya tienen interiorizada (Aguilera-Ruiz, Manzano-León, Martínez-Moreno, Lozano-Segura, y Casiano, 2017; Clark et al., 2016). Por otra parte, dependiendo de la materia en la que se pretenda implementar el aula invertida, la preparación de los contenidos y materiales de estudio puede llevar demasiado tiempo para la mejora que se puede llegar a obtener (Pfennig, 2016; Prieto, 2017).

### **Objetivos**

El objetivo general de esta investigación ha sido implementar el modelo de aula invertida en la asignatura Educación Infantil ante la Diversidad del Grado de Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha y explorar el grado de satisfacción del alumnado sobre esta metodología.

Los objetivos específicos planteados son:

- Averiguar si esta metodología fomenta o favorece la participación activa y el interés en clase.
- Indagar sobre el papel adoptado por el docente durante el curso.
- Conocer si la metodología de aula invertida es adecuada para un proceso de aprendizaje eficaz.

### **METODOLOGÍA**

Se ha diseñado un estudio de tipo no experimental, transeccional de tipo descriptivo.

### **Participantes**

La población ha sido el alumnado del Grado de Maestro y la muestra de estudio ha estado compuesta por los estudiantes matriculados en la asignatura de Educación Infantil ante la Diversidad del Grado de Maestro de Educación Infantil de la Facultad

de Educación. La selección muestral se realizó siguiendo un método no probabilístico de tipo por conveniencia, atendiendo a criterios de accesibilidad y cercanía.

La muestra está constituida por 31 estudiantes de la Universidad de Castilla-La Mancha, todas ellas mujeres, de las 32 alumnas matriculadas en la citada asignatura, y la experiencia fue implementada en el segundo cuatrimestre del año 2019.

### **Instrumentos**

Para el estudio se ha utilizado la técnica de la encuesta, seleccionando como instrumento para la recogida de los datos el cuestionario, formado por 6 ítems de respuesta cerrada con escala de tipo Likert con cinco grados que oscilan desde el “totalmente en desacuerdo” hasta el “totalmente de acuerdo”. La aplicación se realizó de forma online a través de plataforma. El cuestionario utilizado ha sido de elaboración propia, validado a través mediante juicio de expertos y a través de una prueba piloto, mostrando una fiabilidad de .892 (Alfa de Cronbach), considerándose muy alta según Palella y Martins (2012).

### **Procedimiento**

Previamente al inicio de las clases, se efectuó una labor de análisis y valoración de los contenidos y de las competencias que el alumnado debe adquirir para llevar a cabo la implementación de la metodología de aula invertida de forma eficaz, con el fin de garantizar en todo momento la calidad de los aprendizajes del alumnado.

Al comienzo de las clases se realizó de forma expositiva un planteamiento general de la nueva metodología en comparación con el tradicional desarrollo de las clases, explicando cual sería la nueva dinámica de la clase, así como los cambios que se tendría que producir en cuanto al rol activo y participativo que tendrían que desarrollar como estudiantes y el papel de guía y orientador que mantendría el docente.

Posteriormente y de forma progresiva, se les fue facilitando el material didáctico, consistente en una serie de videos dentro de la plataforma YouTube, en los cuales se trataban los distintos contenidos del temario. En una primera fase, el alumnado debía de visionar y analizar el video en casa. Teniendo en cuenta que esta asignatura tenía establecida dos clases semanales, la segunda fase del modelo coincide con la primera de ellas, en donde se realizaba un análisis de los contenidos tratados en cada video mediante preguntas y respuestas guionizadas del docente al grupo-clase. Así mismo, se resolvían las dudas que pudieran haber surgido durante el visionado del video como en su análisis. Posteriormente, se planteaba un debate, guiado por el docente, para profundizar en los contenidos del tema a nivel del grupo clase. La tercera fase coincide con el segundo día de clase de cada semana, en donde se procedía a resolver actividades y casos prácticos relacionadas con los contenidos del tema, parte de las



cuales incluían trabajo colaborativo a través de grupos formados por cuatro alumnas y trabajo individual. El acceso a la información se realizaba a través de ordenadores portátiles o smartphones, pero esta información debía de provenir de fuentes fiables, como artículos científicos, debiendo ser citada adecuadamente.

### Análisis de los datos

Se han analizado y tabulado las respuestas de los cuestionarios a través del software estadístico SPSS.

## RESULTADOS

De los resultados obtenidos se ha procedido a realizar un análisis descriptivo de los porcentajes correspondientes a cada uno de los ítems planteados con relación a la metodología del aula invertida, mostrando el nivel de acuerdo o desacuerdo de los componentes muestrales (Tabla 2).

*Tabla 2.* Percepción de los estudiantes sobre la metodología de aula invertida (en %)

Ítems	n	Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente acuerdo
He tenido dificultades para acceder a los recursos a través de Internet	31	48,4	35,5	12,9	3,2	0
La metodología ha contribuido a crear o aumentar mi interés por los contenidos de la asignatura	31	0	6,5	6,5	38,7	48,4
La metodología ha fomentado y favorecido la participación en clase	31	0	3,2	9,7	29,0	58,1
La metodología de la asignatura permite una mejor adquisición de las competencias previstas respecto a la metodología tradicional	31	0	6,5	16,1	22,6	54,8
Estoy satisfecho/a con el rol orientador del docente	31	0	6,5	3,2	29,0	61,3
En general, estoy satisfecho/a con la metodología seguida durante el curso	31	0	0	9,7	35,5	54,8

Fuente: elaboración propia.

En relación con las posibles dificultades que han podido experimentar para el acceso tanto al video educativo como a la búsqueda de información a través de Internet, el 83,9% afirma no haber tenido problemas a la hora de poder acceder a Internet. Sobre si la metodología de aula invertida había contribuido a un aumento del interés por la materia de estudio, la gran mayoría, el 87,1% afirma estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Sobre si la participación en clase se ha visto favorecida por esta metodología, también el 87,1% considera que la metodología de aula invertida ha fomentado dicha participación. Sobre el cuarto ítem, el 77,4% del alumnado considera

que a través del aula invertida se consigue una mejor adquisición de las competencias previstas en comparación con la metodología tradicional. En cuanto al papel desempeñado por el docente como moderador, guía y orientador, la inmensa mayoría, el 90,3% manifiesta su satisfacción y solamente el 6,5% muestra su desacuerdo. Sobre la consideración en términos generales de la metodología de aula invertida, el 90,3% muestra su satisfacción con esta metodología.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

El hecho de que solamente el 16,1% no manifieste su desacuerdo con el haber encontrado dificultades tecnológicas para el acceso a los recursos didácticos coincide, en parte, con lo manifestado por Prieto (2017), ya que aunque la mayoría accede a la Red sin problemas y los avances tecnológicos pongan más fácil el acceso a Internet, la situación socioeconómica de algunas familias puede derivar en la imposibilidad para el acceso a la Red, circunstancia que deberá ser tenida en cuenta previamente y deberá ser solventada de forma adecuada para que el aprendizaje no se vea afectado.

Sobre el aumento del interés y la motivación del alumnado al implementar esta metodología, los resultados coinciden con Opazo et al. (2016), Palomares-Ruiz (2011), Pierce y Fox (2012), y Sáez (2012), ya que tienen una percepción positiva que fomenta la implicación del alumnado y favorece el logro de un aprendizaje significativo.

En el ámbito universitario fundamentalmente, uno de los principales atractivos por los que se lleva a cabo la implantación del aula invertida es para promover la participación activa del alumnado, cuestión que la mayoría (87,1%) de los encuestados afirma que se ha producido, lo que coincide con diversos estudios como los de Eichler y Peeples (2016) y Fautch (2015).

El alumnado también percibe en su gran mayoría que a través de esta metodología se adquiere un aprendizaje de mayor calidad que el que se obtiene con la metodología tradicional, manifestando su adecuación para el aprendizaje de esta materia, coincidiendo con otros estudios como los de Cheng et al. (2019), y O'Flaherty y Phillips (2015).

La mayor interacción que el docente mantiene con el alumnado y la atención más individualizada que proporciona esta metodología influye en que la mayoría perciba el desempeño del docente como mediador positivamente, en concordancia con Cruzado y Román (2015), Melo y Sánchez (2017), y Palomares-Ruiz y Cebrián (2016).

En conclusión, atendiendo al objetivo general planteado, la mayoría del alumnado percibe positivamente esta nueva metodología, lo que sugiere que el alumnado asume el mayor compromiso y responsabilidad que le confiere el nuevo rol que ha de desempeñar en el proceso de aprendizaje, así como el que desempeña el docente. En este sentido, el alumnado ha percibido que a través de esta metodología

ha adquirido las competencias de una forma más eficaz, coincidiendo con (Domínguez y Palomares-Ruiz, 2020).

Razonadamente, esta experiencia ha sido enriquecedora por una parte para el alumnado, ya que ha generado un aumento motivacional en un contexto complejo en el que con más frecuencia de la deseada se encuentra alumnado desmotivado y con una participación en clase muy limitada, y por otra parte, para el docente, al aumentar su capacidad para incorporar nuevos modelos pedagógicos vinculados con las nuevas tecnologías que promuevan procesos de enseñanza-aprendizaje participativos e inclusivos, que puedan responder a las necesidades de la sociedad actual.

Por otra parte, es necesario destacar la existencia de limitaciones en este estudio. El tamaño muestral no pretende ser representativo de la población y, por tanto, los resultados obtenidos no podrán generalizarse. Es un punto de partida para futuras investigaciones recomendando indagar sobre la mejora del aprendizaje de esta metodología respecto a la tradicional mediante la existencia de un grupo de control, así como considerar el grado de satisfacción del docente.

## REFERENCIAS

Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., Lozano-Segura, M. C., y Casiano, C. (2017). El modelo Flipped Classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology/Revista INFAD de Psicología*, 4(1), 261-266.

Bates, A. W. (2019). Teaching in a Digital Age-Second Edition. Tony Bates Associates Ltd [internet]. Recuperado de [https://teachonline.ca/sites/default/files/pdfs/teaching-in-a-digital-age\\_2016.pdf](https://teachonline.ca/sites/default/files/pdfs/teaching-in-a-digital-age_2016.pdf)

Bergmann, J., y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, EEUU: ISTE.

Bishop, J. L., y Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE National Conference Proceedings*, 30(9), 1-18.

Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: Oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 21(45), 4-19.

Cabero, J., Córdoba, M., & Fernández, J. M. (2010). Las TIC para la igualdad. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 353-356.

Cabero, J., Llorente, M. C., y Gisbert, M. (2006). El papel del profesor y el alumno en los nuevos entornos tecnológicos de formación. En J. Cabero-Almenara (Coord.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 261-277). Madrid: McGraw-Hill.

Campos, K., Carvajal, V., Castro, E. R., Hutchinson, S., Muñoz, M., Murillo, S., ... Rojas, F. (2014). Actividades de aprendizaje y TIC: usos entre docentes de la educación general básica costarricense. Aproximación diagnóstica. *Revista Electrónica Educare*, 18, 239-263. <https://doi.org/10.15359/ree.18-1.11>

Cheng, L., Ritzhaupt, A. D., y Antonenko, P. (2019). Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: A meta-analysis. *Educational Technology Research and Development*, 67(4), 793-824.

Clark, R. M., Besterfield-Sacre, M., Budny, D., Bursic, K. M., Clark, W. W., Norman, B. A., ... y Slaughter, W. S. (2016). Flipping Engineering Courses: A School Wide Initiative. *Advances in Engineering Education*, 5(3), 39-45.

Coll, C., Mauri, M. T., y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: Una aproximación socio-cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-19.

Cruzado, I., y Román, E. M. (2015). Inverted Classroom and Its Influence on Students' Attitudes across Learning Styles. *Transportation Research Record: Journal of the Transportation Research Board*, 2480(1), 38-44.

Domínguez, F. J., y Palomares-Ruiz, A. (2020). El «aula invertida» como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 0(26), 261-275.

Eichler, J. F., y Peebles, J. (2016). Flipped classroom modules for large enrollment general chemistry courses: A low barrier approach to increase active learning and improve student grades. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(1), 197-208.

Fauth, J. M. (2015). The flipped classroom for teaching organic chemistry in small classes: Is it effective? *Chemistry Education Research and Practice*, 16(1), 179-186.

Flipped Learning Network (2014). The four pillars of F-L-I-P [internet]. Recuperado de <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/PilaresFlip.pdf>

Hartley, J. (2009). Uses of YouTube: Digital literacy and the growth of knowledge. En J. Burgess, y J. Green (Eds.), *YouTube: Online Video and Participatory Culture* (pp. 126-143). Cambridge, Inglaterra: Polity Press.

Lage, M., Platt, G., y Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *Journal of Economic Education*, 31, 30-43.

López, D., García, C., y Bellot, J. (2016). Elaboración de material para la realización de experiencias de clase inversa (flipped classroom). En J. D. Álvarez, S. Grau, y M. T. Tortosa (Eds.), *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: Resultados de investigación* (pp. 973-984). Alicante: Universidad de Alicante/ICE.

Melo, L., y Sánchez, R. (2017). Análisis de las percepciones de los alumnos sobre la metodología flipped classroom para la enseñanza de técnicas avanzadas en laboratorios de análisis de residuos de medicamentos veterinarios y contaminantes. *Educación Química*, 28(1), 30-37.

Méndez-Coca, D. (2015). Estudio de las motivaciones de los estudiantes de secundaria de física y química y la influencia de las metodologías de enseñanza en su interés. *Educación XX1*, 18(2), 1-14.

Montenegro, H., y Fuentealba, R. (2010). El formador de futuros El formador de futuros profesionales: Una nueva forma de comprender la Docencia en la educación superior Universitaria. *Calidad en la Educación*, 0(32), 254-267.

O'Flaherty, J., y Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95.

Opazo, A. R., Acuña, J. M., y Rojas, M. P. (2016). Evaluación de Metodología flipped classroom: Primera experiencia. Innoeduca. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(2), 90-99.

Palella, S., y Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas, Venezuela: Fedupel.

Palomares-Ruiz, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación The educational model at university and the use of new methodologies for teaching, learning and assessment. *Revista de Educación*, 355, 591-604.

Palomares-Ruiz, A., y Cebrián Martínez, A. (2016). Una experiencia de Flipped Classroom o Aula Invertida en la Facultad de Educación de Albacete. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 2860-2871). Barcelona: Octaedro.

Parra, S. R., Gómez, M. G., y Pintor, M. M. (2015). Factores que inciden en la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en 5o de Primaria en Colombia. *Revista Complutense de Educación*, 26, 197-213.

Pérez-Mateo, M., Romero-Carbonell, M., y Romeu-Fontanillas, T. (2014). La construcción colaborativa de proyectos como metodología para adquirir competencias digitales. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(42), 15-24.

Pfennig, A. (2016). Inverting the classroom in an introductory material science course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, 32-38.

Pierce, R., y Fox, J. (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a “flipped classroom” model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(10), 1-9.

Platero, M., Tejeiro, M. R., y Reis, F. (2015). La aplicación de Flipped Classroom en el curso de Dirección Estratégica. En M. A. Ruiz (Ed.), *XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria* (pp. 119-133). Madrid: Universidad Europea de Madrid.

Prieto, A. (2017). *Flipped learning. Aplicar el modelo de aprendizaje inverso*. Madrid: Narcea.

Rodríguez, R. (2018). Dos décadas del proceso de bolonia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 7-14.

Sáez, J. M. (2012). Integración práctica de la tecnología educativa en el grado de educación social. *EduTec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 40, a206-a206.

Santiago, R., y Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés: Flipped Classroom 3.0 y Metodologías activas en el aula*. Barcelona: Paidós.

Tourón, J., Santiago, R., y Díez, A. (2014). *The Flipped Classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Barcelona: Océano.

Tovar-Gálvez, J. C., y García, G. A. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: Obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista. *Educação e Pesquisa*, 38(4), 881-896.

Voronina, M. V., Ignatiev, S. A., y Merkulova, V. A. (2018, August). Systematic review of a flipped learning model for the courses of descriptive geometry, engineering and computer graphics. En *International Conference on Geometry and Graphics* (pp. 1765-1776). Cham, Alemania: Springer.



## CAPÍTULO 92

### LAS EMOCIONES Y LA DIDÁCTICA MUSICAL EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

SERGIO FAUS RODRÍGUEZ

*Universidad de Málaga*

#### INTRODUCCIÓN

Podemos diferenciar la educación musical que es impartida en la escuela cuyo objetivo principal es el desarrollo en el alumnado de las capacidades expresivas y comunicativas a través de la música y las enseñanzas profesionales de la música cuya prioridad sería la formación para una dedicación profesional de la música. Así pues, podemos pensar que el objetivo principal de estas enseñanzas sería el conocimiento, valoración, apreciación y disfrute de la música en todos sus ámbitos ayudando así al desarrollo intelectual y emocional de las personas.

En este sentido actualmente se han producido grandes cambios de innovación educativa y esto también está representado en la didáctica musical, una especialidad que destaca por desarrollar diferentes habilidades expresivas, sociales y de comunicación, pero también sin duda fomentar el conjunto de las emociones producidas con la vivencia musical, porque la música puede ser un buen conductor de las emociones humanas (Olmos, 2016) como la alegría la tristeza y otras menos reconocidas como la nostalgia ,ternura, asombro (Vuilleumier y Trost, 2015).

#### **Tipos de enseñanza musical**

Existen diferentes tipos de enseñanza musical, uno es el que es impartido en la escuela, es decir en la educación primaria y cuyo objetivo es el desarrollo en el alumno/a de las capacidades expresivas y comunicativas a través de la música y otro las enseñanzas básicas, profesionales y superiores de música que son impartidas en los conservatorios profesionales y superiores y en las diferentes escuelas de música. Estas enseñanzas tienen como objetivo una formación musical básica inicial y la preparación para la siguiente etapa educativa superior para una dedicación profesional de la música.

#### **Objetivos**

En este documento nos vamos a centrar en la didáctica para el nivel escolar, una educación cuyo principal objetivo es el desarrollo de las habilidades perceptivas,

expresivas y comunicativas y al mismo tiempo potenciando sus habilidades creativas aumentando, la capacidad crítica y el gusto por el arte en general y el de la música.

## **METODOLOGÍA**

En principio cada uno de los docentes aplica su propia metodología de trabajo en función de cada situación concreta de enseñanza aprendizaje. Según los planes de estudios consultados prima una metodología donde se le da prioridad a la experimentación y a la participación del alumno/a, con actividades variadas abordar los diferentes contenidos como el canto, la iniciación al lenguaje musical, expresión corporal, la audición etc. Se pretende que el alumno/a parta de sus aprendizajes, conocimientos o experiencias musicales previas, fomentando el concepto de creatividad, de vital importancia en la educación musical y así ayudando al desarrollo intelectual y emocional de las personas, para ello es necesario un aprendizaje activo donde aparte saber contenidos teóricos musicales ha de hacer música con la intención de expresar y transmitir sus emociones (Lindström, Juslin, Bresin, y Williamon, 2003).

## **RESULTADOS**

### **La práctica educativa en la Educación Superior**

En este sentido la sociedad actual vive una época de desarrollo de la tecnología y esto afectará a la educación y por supuesto a la educación musical en todas en todas sus manifestaciones con la aparición de nuevos espacios virtuales y plataformas tecnológicas (Cabero, Marín-Díaz, y Sampedro-Requena, 2018), propiciando este hecho una nueva perspectiva de la práctica educativa y de alguna forma modificando diferentes interacciones sociales, educativas y de recursos didácticos (García y Torres, 2015), por ello los sistemas educativos están sujetos constantemente a un cambio, las asignaturas, los programas, los materiales, las actividades, el sistema de evaluación (Pina, 1996). Las mismas instituciones y, como no, el alumnado que forma parte de este proceso, se adaptan a las necesidades e intereses de cada contexto y de cada momento atendiendo a todos los ámbitos del aprendizaje; conceptual, procedimental y actitudinal y también a la diversidad de su alumnado. Generalmente en el concepto actual de educación antepone la vivencia personal, la creatividad, la motivación, la naturalidad frente a lo teórico y a metodologías mucho más pasivas, desarrollando conceptos propios de trabajo. Para esto desde hace tiempo las investigaciones de didáctica se han centrado en los procesos creativos y motivacionales, desarrollando habilidades expresivas y emocionales (Bisquerra, Martínez, Obiols, y Pérez, 2006). La práctica educativa en la Educación Superior predispone a potenciar el simple disfrute de aprender en todas sus tipologías, siendo un campo de exploración abierta donde los diferentes aprendizajes y sus diferentes manifestaciones culturales y artísticas forman un único fin siendo un elemento potenciador de todas las capacidades de las



personas y evidentemente también el desarrollo de aptitudes específicas permitiendo la conexión con otros aprendizajes de otras materias. Pero en realidad la educación universitaria presenta dificultades debido a todos los factores implicados en ella (Fernández y Pedrero, 2008) vivimos en una sociedad muy competitiva en todos los ámbitos (social, laboral) y esta forma de vida también se transmite al mundo universitario afectando el tipo de aprendizaje, instaurada en una complejidad derivada de la dicotomía entre la utilización de un aprendizaje tradicional Borjas et al. (2019) “ en la evaluación tradicional, los niveles de ansiedad durante los exámenes son más altos en comparación con otras actividades.” (p.182) o la incorporación de aprendizajes innovadores que recurran a nuevos sistemas evaluación educativa (López, Rodríguez, y Rubio, 2004). Todo sistema educativo, necesita de una permanente innovación educativa y, también en el mundo universitario, permitiendo la activación de todo el proceso de enseñanza aprendizaje (Casanova, 2006). Estas innovaciones, son de diversa índole y aunque muchas veces tienen su foco en el profesorado (López, Saborido, y Hernández, 2015) necesitan de una constante retroalimentación entre el profesorado y alumnado. Hoy por hoy la circunstancia real es que hay incremento de la competencia y se exige unos mejores resultados y una mayor calidad y variedad en los aprendizajes (López, 2006), por este motivo destacamos la importancia del factor emocional en el rendimiento académico.

### **Didáctica musical**

Ya autores como Zoltan Kodály, compositor y pedagogo húngaro, se refieren a la música como conocimiento fundamental en la formación general de las personas. Carl Orff músico y pedagogo alemán, autor de obras como Carmina Burana, partió de la idea de que el niño/a aprende a hablar antes que a leer y a escribir, potenciando las actividades creativas-grupales primero, favoreciendo una metodología predominantemente activa y primando el concepto de vivenciar el concepto artístico. Jacques Dalcroze desarrolla las aptitudes auditivas y motoras, la memoria y la concentración, educa la sensibilidad, la espontaneidad y la capacidad de representación rápida estimulando la creatividad favoreciendo la integración de las facultades sensoriales, afectivas y mentales del individuo. Edgar Willems pedagogo que contempla el estudio de la música desde un perfil psicológico, las actividades musicales las centra en el juego mediante las cuales descubre los ritmos interiores, los planos instintivos, afectivos y mentales del niño/a, tiene como objetivo ofrecer una preparación musical básica para que los niños/as amen la música y la practiquen con espontaneidad y alegría desarrollando su imaginación creativa y expresiva a través de desarrollar la sensibilidad auditiva y rítmica.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

### **Música y emociones**

Según la literatura al uso, la música en sí misma suscita una gran variedad de emociones, siendo necesarias para el disfrute de esta además de la alegría o la tristeza. Autores como (Vuilleumier y Trost, 2015), destacan que la música a puede suscitar otros sentimientos como asombro, nostalgia, calma, felicidad, nostalgia, interés, placer, tristeza, energía, amor, participando en diferentes tareas cognitivas y motoras. (Staum y Brotons, 2000). En este sentido se establece una relación comprender la dinámica de las emociones y el bienestar general de las personas, sin embargo, un estudio reciente pone en entredicho que la música, por sí sola, genera un cambio de emociones significativo sin tener en cuenta su interacción con factores contextuales (Caballero, Castillo, y Leiva, 2017). A través de los siglos, la música ha sido universalmente valorada por sus propiedades terapéuticas basadas en las respuestas psicológicas y fisiológicas en los seres humanos (Murrock, Bekhet, y Zauszniewski, 2016) existiendo un gran número de estudios que se adentran en el uso terapéutico potencial de la música y particularmente aquellas asociadas con el sistema motor, la atención o los trastornos afectivos porque producir y percibir música involucra una amplia gama de procesos sensomotores y cognitivos para un posible uso terapéutico. En este sentido según algunos estudios los sujetos que escuchan música muestran significativamente menos ansiedad que los sujetos que no escuchan música (Walworth, 2003). Así pues, es posible la utilización de la música para disminuir la ansiedad en las personas sometidas a determinados factores de presión o estrés porque la música no es sólo una actividad artística sino un lenguaje para comunicar, evocar y reforzar las emociones y en consecuencia puede tener algunos beneficios terapéuticos, como la mejora de la memoria (Proverbio et al., 2015).

### **Percepción de las emociones**

La etimología de la palabra emoción *emovere*; hacer mover (Martínez, 2017) lo que nos impulsa hacia delante. Actualmente vivimos en una sociedad donde impera el dominio de la razón sobre el de las emociones. “Los sentimientos y los razonamientos humanos y su relación con los juicios morales son un tema que en filosofía se ha explorado de manera prolongada” (Montaño-Beckmann, 2019, p. 6); y así “a partir de los planteamientos de Darwin, que suponen una importante concepción sobre el origen del ser humano, se desarrolla se desarrolla una importante línea de estudio que llega hasta la actualidad con relevantes aportaciones” (Tabal, 2000, p. 159). La experiencia de una emoción en el ser humano normalmente genera una serie de reacciones o actitudes e influye en el modo que sentimos esa emoción, pero es difícil anticipar a partir de la emoción percibida por el individuo la respuesta que puede generar, pero si de alguna forma podemos llegar a intuirlo, ayudándonos en el caso de

las emociones positivas en muchos aspectos de nuestra vida como el optimismo y la esperanza nos ayuda en muchos aspectos de nuestra vida Si valoramos la importancia de las emociones seguramente entenderemos la importancia de su gestión, simplemente para sentirnos mejor e incluso según algunos estudios tener menos enfermedades (Rodríguez, 2012), asociándose la gestión de emociones con la salud de las personas. La regulación de las emociones pueden cambiar nuestras vidas en uno u otro sentido y esto puede gestionarse a través del conocimiento de uno mismo Aprender a gestionar las emociones puede ser como aprender a expresar como nos sentimos Esta gestión de las emociones sería aplicable a cualquier ámbito, el personal, el profesional (Goleman y Cherniss, 2013) pudiendo funcionar como factor relajante disminuyendo significativamente el nivel de ansiedad y estas a su vez pueden generar sensación de bienestar.

### **Música y emociones en el mundo académico**

En el contexto educativo las emociones juegan un papel básico, por tanto, sería importante conocer los recursos más eficientes para la gestión de las mismas y si la música puede inducir una amplia gama de emociones generalmente de índole positivo podría ser considerada como una herramienta útil de regulación emocional (Moor, 2013). A partir del SXX, se han producido grandes cambios en pedagogía musical (Castilla, 2010) con el objetivo de desarrollar y fomentar en el niño/a sus emociones mediante una metodología activa y lúdica, partiendo de los elementos musicales más simples sin que la técnica sea el principio ni el fin del disfrute musical. Basados en los principios de actividad y creatividad confluyen en los siguientes aspectos: importancia del valor expresivo de la música; la funcionalidad de los conocimientos; la importancia del disfrute de la música; la interrelación entre la psicología general y evolutiva en relación al aprendizaje de la música. La misma música puede causar emociones diferentes, sin embargo, ser entendida y apreciada por la mayoría de la gente. En consecuencia, la experiencia individual de la música y su efecto puede ser un tema desafiante para la investigación y la educación.

### **REFERENCIAS**

- Bisquerra, R., Martínez, F., Obiols, M., y Pérez, N. (2006). 360 evaluation: an application to emotional education. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 187-203.
- Borjas, M. P., Navarro-Lechuga, E., Puentes-Ospino, D., De la cruz-García, J., Yepes-Martínez, J., Muñoz-Alvis, A., ... y Polo, J. D. (2019). Experiencias ludoevaluativas en el contexto universitario: la evaluación desde una comunidad de aprendizaje. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1), 177-190.
- Caballero, P., Castillo, S., y Leiva, J.J. (2016). Música de fondo y emociones: un recurso educativo. *EDMETIC: Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(2), 382-397.

Cabero, J., Marín-Díaz, V., y Sampedro-Requena, B. E. (2018). Technology acceptance model in higher education. *RIE-Revista De Investigación Educativa*, 36(2), 435-453.

Casanova, M. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.

Castilla, R. M. (2010). El papel de la etnomusicología en la educación y en la gestión de políticas culturales. *Historia Actual Online*, (23), 85-97.

Fernández, J. M., y Pedrero, E. F. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5(1), 13-25.

García, J., y Torres, S. G. (2015). Usos de los recursos digitales y las tic en el proceso educativo de nivel superior. *RIE UANL*, 2(2), 911-918.

Goleman, D., y Cherniss, C. (2013). *Inteligencia emocional en el trabajo: cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Barcelona: Kairós.

Lindström, E., Juslin, P. N., Bresin, R., & Williamon, A. (2003). "Expressivity comes from within your soul": A questionnaire study of music students' perspectives on expressivity. *Research Studies in Music Education*, 20(1), 23-47.

López, C. M., Saborido, D. M., y Hernández, P. G. (2015). Los conocimientos sobre rasgos de personalidad del profesorado como facilitadores de la innovación educativa: estado del arte. *Revista Fuentes*, (16), 173-198.

López, I. G. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(3), 445-468.

López, O., Rodríguez, J. L., y Rubio, M. J. (2004). *El portafolio electrónico como metodología innovadora en la evaluación universitaria: el caso de la OSPI*. Barcelona: EDUTEC.

Montaño-Beckmann, D. (2019). *Las emociones y la razón en los juicios morales*. México: REI/Repositorio Institucional del ITESO.

Moor, D. (2013). *The hermeneutics of identity: examining voice and authenticity in songwriting*. Liverpool, Inglaterra: Universidad de Liverpool.

Murrock, C. J., Bekhet, A., y Zauszniewski, J. A. (2016). Psychometric evaluation of the physical activity enjoyment scale in adults with functional limitations. *Issues in Mental Health Nursing*, 37(3), 164-171.

Olmos, M. (2016). *Música y emociones. Propuesta de intervención en el aula de 4 años* (Trabajo fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, España.

Pina, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 14(2), 25-50.

Proverbio, A. M., Nasi, V. L., Arcari, L. A., De Benedetto, F., Guardamagna, M., Gazzola, M., y Zani, A. (2015). The effect of background music on episodic memory and autonomic responses: listening to emotionally touching music enhances facial memory capacity. *Scientific Reports*, 5, 15219-15219.

Rodríguez, T. R. (2012). Factores emocionales en el abordaje de las enfermedades cardiovasculares. Valoración actualizada desde la Psicocardiología. *Revista Finlay*, 2(3), 202-214.

Staum, M. J., y Brotons, M. (2000). The effect of music amplitude on the relaxation response. *Journal of Music Therapy*, 37(1), 22-39.

Vuilleumier, P., y Trost, W. (2015). Music and emotions: from enchantment to entrainment. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337(1), 212-222.

Walworth, D. D. (2003). The effect of preferred music genre selection versus preferred song selection on experimentally induced anxiety levels. *Journal of Music Therapy*, 40(1), 2-14.



## CAPÍTULO 93

### **EDUCACIÓN TRANSVERSAL MEDIOAMBIENTAL EN UNIVERSITARIOS: EVALUACIÓN DE ACTITUDES, COMPORTAMIENTOS PROAMBIENTALES Y OTROS CONSTRUCTOS PSICOEDUCATIVOS**

FRANCISCO MANUEL MORALES RODRÍGUEZ  
*Universidad de Granada*

#### **INTRODUCCIÓN**

Puede señalarse que en nuestro contexto cada vez es más relevante el desarrollo de competencias transversales intrapersonales e interpersonales, como las relacionadas con la solidaridad y para la educación ambiental y para un desarrollo sostenible. Son numerosos los trabajos que se pueden localizar sobre el meritorio y respetuoso comportamiento que se ha de tener hacia el Medio Ambiente desde muy diferentes perspectivas, pero aún se localizan menos estudios en el ámbito universitario donde cada vez se recoge en mayor medida en los Planes Estratégicos de las Universidades y en el mundo empresarial la necesidad de trabajar al respecto (Cháfer 2013; Morales-Rodríguez, Narváez, y Pereira, 2015).

Desde la estrategia racional y planificada, cada vez más empresas cambian hoy a las estrategias emergentes o al proceso de creación de estrategias para hacer frente a las incertidumbres y los rápidos cambios (Spender, 2014) por lo que el introducir elementos de innovación contribuyendo a la formación y toma de conciencia sobre actividades a favor del medio ambiente y la sostenibilidad resulta cada vez de un mayor interés. La experiencia industrial demuestra que las habilidades genéricas son importantes ya que contribuyen al aumento de la eficiencia y la productividad del trabajo, y son recursos intangibles valiosos para lograr una ventaja competitiva. Para los estudiantes que se gradúan, las habilidades genéricas aumentan sus posibilidades de empleabilidad, el proceso por el cual pueden conseguir un trabajo en concordancia con su educación, actitud y motivación (Hande, Mohammed, y Komatil, 2015; Vainikainen, Hautamaki, Hotulainen, y Kupiainen, 2015). Por esta razón, muchos autores identifican habilidades genéricas con habilidades de empleabilidad, que se pueden definir como "habilidades requeridas no solo para obtener empleo sino también para progresar dentro de una empresa para alcanzar el potencial y contribuir con éxito a las direcciones estratégicas de la empresa" (Curtin, 2004).

Se hace cada vez más relevante la toma de conciencia y la contribución desde todos los ámbitos posibles al desarrollo de acciones proambientales en nuestra sociedad (Damin y Monteleone, 2002; De Castro, 2000).

Se diseña un proyecto de innovación educativa cuyo objetivo general es fomentar la adquisición de competencias transversales relacionadas con la preocupación del Medio Ambiente y la concienciación principalmente desde la Universidad para lo que ya se tiene experiencia en el logro de objetivos en otros proyectos de innovación educativa para el desarrollo de competencias solidarias, pero no centrados de forma específicas en el desarrollo de acciones y la mejora de actitudes pro-ambientales como se pretende en este proyecto. Como objetivos específicos de esta experiencia se encuentran los siguientes: 1) Sensibilizar y fomentar la concienciación en el ámbito universitario sobre las Cuestiones Medioambientales; 2) Fomentar la educación transversal medioambiental mediante la colaboración y participación conjunta entre el alumnado y profesorado universitario perteneciente a distintas titulaciones y ámbitos docentes; 3) Potenciar contactos con asociaciones y organizaciones humanitarias que trabajen a favor de las cuestiones relacionadas con la Responsabilidad Social Medioambiental; 4) Contribuir a una educación integral del alumnado universitario en la que los aspectos medioambientales ocupen un lugar primordial; 5) Dotar de conocimiento teórico y práctico al alumnado sobre cuestiones medioambientales mediante actividades educativas de tipo práctico y lúdico; 6) Presentar la solidaridad cotidiana hacia las cuestiones medioambientales como accesible a todos y no como utopía; 7) Favorecer el debate y la visión crítica hacia las situaciones y acciones de la vida cotidiana que implican la no protección del medio ambiente; 8) Promover oportunidades prácticas para la aplicación de lo aprendido relacionado la acción solidaria y responsabilidad social medioambiental; 9) Introducir actividades prácticas solidarias de índole medioambiental como una parte cotidiana de la vida universitaria; 10) Potenciar el voluntariado y el trabajo a favor de las cuestiones medioambientales; 11) Instar al propio alumnado a que animen a otros/as compañeros/as a realizar las actividades solidarias para la protección y cuidado del medio ambiente; 12) Motivar al alumnado para la realización de actividades educativas para el trabajo en equipo e interdisciplinar a favor del Medio Ambiente; 13) Evaluar valores y actitudes en temas y hacia actividades de solidaridad y responsabilidad social relacionada con cuestiones medioambientales antes y después del desarrollo del proyecto; 14) Reflexionar sobre la actuación ética en la vida profesional relacionada con aspectos medioambientales; 15) Fomentar en el alumnado su adhesión a los principios éticos que impliquen la protección del Medio Ambiente; 16) Analizar los valores emanados de nuestra Constitución que aluden a la importancia de la protección medioambiental; 17) Potenciar la difusión del proyecto en el ámbito universitario en congresos nacionales e internacionales, jornadas,



conferencias, así como en otras entidades como centros de Educación Secundaria, Ayuntamientos, etc. ). Para conseguir dichos objetivos se pretende diseñar una posible rúbrica para evaluar la adquisición de competencias medioambientales además de la aplicación de otros posibles cuestionarios. También se puede proponer al alumnado que en distintas plataformas online elaboren un Glosario de términos, wiki, chat y/o foro sobre noticias de actualidad relacionadas con la toma de conciencia y meritorio comportamiento hacia el medio ambiente; Conferencias científicas sobre expertos en este ámbito y análisis de disposiciones legislativas de ámbito internacional, nacional y autonómico.

Respecto a la evaluación de creencias y comportamientos ecológicos en universitarios, una de las investigaciones localizadas es la de Pato, Ros, y Tamayo (2005) que examinaron las relaciones entre creencias ambientales y comportamiento ecológico en una muestra de 234 estudiantes brasileños universitarios y de enseñanzas medias con una edad media de 20,5 años la mayoría mujeres a los que se aplicó la Escala de Comportamiento Ecológico-ECE (Karp, 1996) y una Escala de Creencias Ambientales (Bechtel, Corral-Verdugo, y Pinheiro, 1999; Dunlap, Van Liere, Mertig, y Jones, 2000) encontrándose que las creencias ambientales eran una variable con capacidad predictiva sobre el comportamiento ecológico en dichos estudiantes. Otro estudio más reciente (García et al., 2015) en el que aplicaron en universitarios de Perú adaptaciones de la Escala de Comportamiento Ecológico de Karp (1996) para analizar posibles diferencias en comportamiento y compromiso ecológico encontrándose diferencias estadísticamente significativas en función del sexo. Concretamente se encontró diferencias en la dimensión de compromiso ecológico real y en la dimensión de compromiso ecológico afectivo, pero no en la dimensión de compromiso ecológico verbal siendo a nivel global la puntuación media más alta en las mujeres menos en la dimensión activismo en la que la puntuación media es mayor en los hombres en comparación con las mujeres.

## **Objetivos**

Los objetivos del presente capítulo son:

- Presentar el diseño de un proyecto de innovación educativa tiene como meta fomentar la adquisición de competencias solidarias relacionadas con la mejora de actitudes y comportamiento, hacia el medio ambiente desde el ámbito universitario para lo que se pueden consultar los párrafos anteriores.

- Examinar las actitudes, percepciones, intereses y comportamientos ecológicos o pro-ambientales en una muestra de universitarios pertenecientes al área de Ciencias Sociales.

## MÉTODO

### Participantes

Los participantes fueron 195 estudiantes universitarios pertenecientes en su mayoría al área de Ciencias Sociales con edades comprendidas entre los 18 y los 22 años. La muestra de este trabajo está equilibrada según el género.

### Instrumentos

-*Escala Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)* (Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2003). La Inteligencia Emocional (IE) se midió mediante el TMMS-24, Adaptación a población española del Trait Meta-Mood Scale desarrollado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai (1995). Evalúa el metaconocimiento del estado de las emociones y con una escala de respuesta tipo Likert del 1 “Nada de acuerdo” al 5 “Totalmente de acuerdo”. Consta de tres dimensiones de 8 ítems cada una: 1): Atención emocional (AT), que define a una persona capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.” 2): Claridad de sentimientos (CS), en relación comprensión correcta de los distintos estados emocionales. 3): Reparación emocional (RE), que sería la capacidad de la persona por regular sus propias emociones.

-*Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)* (López-Pérez, Fernández-Pinto, y Abad, 2008). Consta de 33 ítems. La puntuación total se obtiene suma puntuaciones según escala tipo Likert de 5 puntos que indica desde: 1=Totalmente en desacuerdo y 5=Totalmente de acuerdo. Consta de cuatro factores: adopción de perspectivas comprensión emocional dimensión emocional estrés empático y alegría empática. Las puntuaciones altas son indicativas de un mayor nivel de empatía.

-*Escala Multidimensional de Autoconcepto (AF-5)* (García y Musitu, 2001). Está formado por un total de 30 ítems según una escala de 1 (total desacuerdo) a 99 (total grado de acuerdo) que evalúan las siguientes dimensiones del autoconcepto: académico-laboral, social, emocional, familiar y físico.

-*Cuestionario de Comportamiento Ecológico* (Karp, 1996). Consta de 44 ítems. Este instrumento se viene aplicando en distintos estudios como el realizado por Pato et al. (2005) que realizaron una adaptación en la que se plantea un factor general de comportamiento ecológico a partir de la media de cuatro factores específicos en los que tuvieron cargas factoriales 29 ítems: Activismo, Ahorro de agua y energía, reciclaje y limpieza urbana.

-*Cuestionario de Creencias Ambientales* (Dunlap et al., 2000). Está formado por 26 ítems. También, se aplicó en otras investigaciones como la de Pato et al. (2005).

## Procedimiento

Para ello se ha pensado en la participación de alumnado y profesorado de distintas titulaciones proponiendo en la programación docente distintas actividades educativas transversales en las que se enfatice la importancia de la educación ambiental en los tiempos que nos toca vivir. Se pretende seguir obteniendo información tanto cualitativa como cuantitativa (observación, cuestionarios, seminarios, conferencias, encuentros, reuniones, análisis DAFO, etc) relacionada con todo el desarrollo del proyecto de educación medioambiental tanto por de los distintos agentes implicados, con respecto a la satisfacción, utilidad percibida, eficiencia y eficacia de las metodologías activas innovadoras utilizadas para llevar a cabo las actividades propuestas. Con el seguimiento y la evaluación continua sobre la marcha se irán introduciendo las posibles mejoras y sugerencias planteadas por los equipos de trabajo. Entre dichas actividades se encuentra la aplicación de cuestionarios adaptados para la evaluación de actitudes y comportamientos hacia el medio ambiente, así como otros constructos como la empatía y la inteligencia emocional para lo que se aseguró el anonimato, el carácter voluntario y la confidencialidad de los datos obtenidos. Se utiliza un diseño ex post facto.

## RESULTADOS

A continuación, en la tabla 1, se muestran los estadísticos descriptivos del presente estudio (comportamientos proambientales, actitudes ambientales, empatía, inteligencia emocional y autoconcepto en estudiantes universitarios).

*Tabla 1.* Descriptivos de comportamientos proambientales, actitudes ambientales, empatía, inteligencia emocional y autoconcepto en estudiantes universitarios

Variables	Min	Max	Media	DT
Comportamientos proambientales	37	112	82.05	15.85
Actitudes hacia el medio ambiente	35	104	71.28	13.64
Empatía				
Adopción de perspectivas	19	36	27.45	3.01
Comprensión emocional	24	46	32.04	4.09
Estrés empático	14	35	23.71	3.38
Alegría empática	19	35	29.03	2.91
Inteligencia emocional				
Atención emocional	10	39	29.20	5.87
Claridad de sentimientos	14	40	28.00	6.15
Reparación emocional	12	40	28.29	5.98
Autoconcepto				
Académico/laboral	22	576	414.83	115.157
Emocional	20	684	340.39	150.34
Familiar	18	500	351.10	93.34
Físico	18	473	289.56	101.10

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Los objetivos de este trabajo han sido, por un lado, presentar el diseño de un proyecto de innovación educativa tiene como meta fomentar la adquisición de competencias solidarias relacionadas con la mejora de actitudes y comportamiento, hacia el medio ambiente desde el ámbito universitario y, por otro lado, evaluar las actitudes, percepciones, intereses y comportamientos proambientales en una muestra de universitarios. Para ello resultó útil tomar por analogía la metodología y experiencias en otros proyectos, por ejemplo, de Educación para la Solidaridad. No obstante, en este trabajo la línea temática principal que se pretende abordar son las cuestiones específicamente relacionadas con el desarrollo de competencias transversales y específicas en torno al comportamiento ecológico y a la Educación y preocupación por el Medio Ambiente.

Es necesario contribuir al desarrollo de acciones proambientales en nuestra sociedad (Damin y Monteleone, 2002; De Castro, 2000) para lo que resulta de interés este tipo de evaluaciones como las realizadas en el presente estudio.

Al igual que se hace en el presente trabajo, en otras investigaciones en universitarios se señala la importancia de favorecer más formación e investigaciones para la protección y cuidado del medio ambiente en el ámbito universitario (García et al., 2015).

Entre las limitaciones del presente trabajo se encuentra la necesidad de seguir realizando análisis multivariados entre las variables del estudio en futuros trabajos. Es necesario seguir profundizando en el efecto que pueden tener variables como el género en las actitudes y acciones llevadas a cabo respecto a cuestiones medioambientales. También puede señalarse que se han aplicado autoinformes para la evaluación de los constructos con los inconvenientes que este tipo de medidas puede llevar asociados. Lo ideal también sería utilizar un diseño longitudinal para detectar posibles cambios a lo largo del tiempo en las variables estudiadas.

Puede concluirse señalando la importancia de los datos obtenidos con vistas a la toma de conciencia sobre las cuestiones medioambientales, y desarrollo de acciones pro-ambientales desde el ámbito universitario con el desarrollo de actividades para dotar de conocimiento teórico y práctico al alumnado sobre cuestiones medioambientales mediante actividades educativas de tipo práctico y lúdico, contribuir a una educación integral del alumnado universitario en la que los aspectos medioambientales ocupen un lugar primordial, introducir actividades prácticas solidarias de índole medioambiental como una parte cotidiana de la vida universitaria, presentar la solidaridad cotidiana hacia las cuestiones medioambientales como accesible a todos y no como utopía y fomentar el debate y la visión crítica hacia las situaciones y acciones de la vida cotidiana que implican la no protección del medio ambiente.

## REFERENCIAS

- Bechtel, R. B., Verdugo, V. C., y Pinheiro, J. (1999). Environmental belief systems: United States, Brazil, and Mexico. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(1), 122-128.
- Cháfer, E. (2013). *La rentabilidad de los índices socialmente responsables y medioambientales* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Curtin, P. (2004). Employability skills for the future. En J. Gibb (Ed.), *Generic skills in vocational education and training. Research readings* (pp.38-68). Adelaida, Australia: National Centre for Vocational Education Research.
- Damin, R., y Monteleone, A. (2002). *Temas ambientales en el aula*. Barcelona: Paidós.
- De Castro, R. (2000). *Voluntariado ambiental. Claves para la acción ambiental comunitaria*. Islas Baleares: Di 7 Edició.
- Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G., y Jones, R. E. (2000). New trends in measuring environmental attitudes: measuring endorsement of the new ecological paradigm: a revised NEP scale. *Journal of Social Issues*, 56(3), 425-442.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 251-254.
- García, F., y Musitu, G. (2001). *AF5: Autoconcepto forma 5: manual. Publicaciones de Psicología Aplicada*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, L., Orellana, O., Miiljanovich, M., Yanac, E., Herrera, E., Espinoza, M., ... Fernandini, P. (2015). Compromiso y comportamiento ecológico en estudiantes universitarios de Lima y Huaraz. *Revista de Investigación en Psicología*, 18(2), 57-70.
- Hande, S., Mohammed, C.A., y Komatil, R. (2015). Acquisition of knowledge, generic skills and attitudes through problem based learning: Student perspectives in a hybrid curriculum. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 10(1), 21-25.
- Karp, D. G. (1996). Values and their effect on pro-environmental behavior. *Environment and Behavior*, 28(1), 111-133.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., y Abad, F. J. (2008). *TECA, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Madrid: Tea Ediciones.
- Morales-Rodríguez, F. M., Narváez, M., y Pereira, J. R. (2015). Environmental and Road Safety Education perceptions for future tutors of master's degree in Educación Secundaria (junior high school) Teaching. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr.(6), 001-003.
- Pato, C., Ros, M., y Tamayo, A. (2005). Creencias y comportamiento ecológico: un estudio empírico con estudiantes brasileños. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 6(1), 5-22.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C., y Palfai, T. (1995). Emotional Attention, Clarity and Repair: Exploring Emotional Intelligence Using the Trait Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp.125-154). Washington, EEUU: American Psychological Association.
- Spender, J. C. (2014). *Business strategy: Managing uncertainty, opportunity, and enterprise*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Vainikainen, M. P., Hautamäki, J., Hotulainen, R., y Kupiainen, S. (2015). General and specific thinking skills and schooling: Preparing the mind to new learning. *Thinking Skills and Creativity*, 18, 53-64.



## CAPÍTULO 94

### ¿PUEDE LA ESCRITURA SER EMOCIONANTE?

PATRICIA JARA CALAFORRA FAUBEL

*Facultad de Trabajo Social. Universidad Complutense de Madrid*

#### INTRODUCCIÓN

La escritura y todo lo que rodea a la naturaleza del sistema escritor es bastante complicado, primordialmente por todo lo que encierra el acto de escribir y el complejo proceso que esto conlleva para escribir adecuadamente.

Desde edades tempranas se siente la necesidad de plasmar los pensamientos de forma oral y también por escrito, y se considera altamente positivo. Esta técnica permite ahondar en los pensamientos, emociones de uno mismo, descubrir y comprender las emociones, tener mayor autocontrol, mejorar el bienestar, más motivación y liberación y comprensión de emociones (agradables y desagradables).

#### El cerebro escritor y emocional

El Sistema Nervioso Central está organizado de forma simétrica y compuesto por el encéfalo y la médula espinal. En el interior del encéfalo se encuentran los hemisferios cerebrales, compuestos por el tálamo (clasifican la información de entrada y coordinan la información de salida) y la corteza cerebral (encargada del pensamiento). Por encima del tronco cerebral se encuentran dos estructuras fundamentales para entender la emoción y la motivación: el sistema límbico y el hipotálamo. El primero, compuesto por tres estructuras básicas: amígdala, septum e hipocampo. La Amígdala, ubicada en el lóbulo temporal: regula las emociones básicas, como ira y el miedo. El Septum, responsable de generar sensaciones de placer y de reprimir la agresión. El Hipocampo influye fuertemente en la memoria y en la emoción. El Hipotálamo, regula el apetito, la temperatura corporal, con gran influencia en la emoción y en las situaciones de estrés (Puente, 1999).

Las Neuronas son los componentes fundamentales y las unidades básicas de procesamiento de información del Sistema Nervioso (SN) y son las causantes de la conducta. Tenemos unas neuronas “especiales”, denominadas neuronas espejo (mirror neurons) distribuidas en toda la corteza cerebral. Estas entran en funcionamiento cuando se producen imitaciones o se sienten estados de empatía con los demás. Descargan impulsos nerviosos cuando se dan dos situaciones: a) al realizar una acción y b) al observar realizar esa acción. Se activan cuando se ven los dos hechos

juntos: la acción y su objetivo. Así parece que estas neuronas tienen una importancia clave tanto en la capacidad que tenemos de actuar como un ser único como en el plano social en general. Autores como Tirapu-Ustárrroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao, y Pelegrín-Valero (2007) hipotetizan que las neuronas espejo pueden ser la clave para explicar la representación que el ser humano se hace de la conducta del otro y para explicar la empatía.

Otros como Rizzolatti y Sinigaglia (2006) hablan de las neuronas espejo como base del mecanismo de la empatía emocional. La relación de las neuronas espejo y las emociones se explicaría desde dos puntos de vista. Por un lado, desde el punto de vista cognitivo en el que la emoción se percibe desde la razón, percibiendo lo que siente la otra persona activándose así al mismo tiempo, mentalmente, procesos cognitivos superiores para entender qué le está pasando a esta persona y cómo se siente. Y desde el punto de vista más emocional en el que se percibe la emoción del otro desde la observación producida; el observador es capaz de sentir en su cerebro lo mismo que la persona a la que observa (las mismas respuestas fisiológicas).

## **Escritura**

La escritura se puede considerar como un sistema de comunicación que tiene como objetivo el transmitir información diversa a través de símbolos gráficos. Es a través de la escritura que se difunden los conocimientos que una persona posee sobre un determinado tema, los sentimientos y pensamientos que tiene; se organizan y se crean nuevos significados. Así la composición escrita se define como un complejo sistema de comunicación mediante el que el escritor debe resolver el problema, de cómo se enfrenta a esta tarea buscando las diferentes soluciones, a través de las herramientas que se posea, para poder ser capaz de resolverlo. Teniendo en cuenta autores como Solé (2004), esta dificultad ante la que se encuentra el escritor a la hora de realizar estas actividades, hace que se la convierta en una tarea “especialmente compleja” puesto que requiere cierta coordinación de los diversos sistemas implicados, además de una reorganización del conocimiento previo que se posee.

Actualmente, “la escritura no se considera una mera técnica de transcripción, sino que se ha comenzado a entender como un proceso o conjunto de procesos, y no tanto como un producto acabado” (Miras, 2000). Emplea para su representación un sistema de símbolos que representan ideas, conocimientos, pensamientos y sentimientos. Cuando se produce el acto escritor, se muestra la habilidad para expresar las ideas, la capacidad para organizarlas y establecer relaciones con las ya existentes, escoger palabras, ortografía y estructuras necesarias adecuadas para la correcta comprensión del escrito (Condemarín y Chadwick, 1990, p. 4).

Para llegar a componer un texto, primero se debe comenzar a escribir y para ello se debe tener el deseo de comunicar. A este proceso le va a aportar mucho la redacción



de lo que se quiere expresar: “forma de composición organizada mediante la que se reproducen ideas por escrito”. Siempre debe de contener corrección ortográfica y gramatical, orden y claridad (Sánchez, 2006, p. 209).

Para empezar a realizar la composición del texto se debe realizar el primer paso, y muy importante, la planificación. Una vez organizados los datos, se lleva cabo el segundo paso, el objetivo de la actividad. Resuelto este, se lleva a cabo el responder al problema planteado de cómo lo voy a hacer. Debe ser una composición eficaz, con claridad en la exposición y desarrollo de las ideas, y con un orden lógico y jerárquico, y un estilo que promueva el interés del receptor del texto. Por último, el paso final de la redacción, la revisión y autocorrección del escrito.

### **Escritura espontánea o productiva**

Desde la etapa infantil, está presente la escritura espontánea, por ejemplo, cuando se les pide que plasmen por escrito diferentes sílabas y/o los fonemas que componen su nombre.

Según Cuetos (2004), se pueden diferenciar dos tipos de escritura: productiva y reproductiva. La escritura productiva, que es la que nos atañe, se caracteriza por plasmar, de forma gráfica, ideas, pensamientos, conocimientos, sentimientos ...; esto es, como cuando producimos alguna historia (escritura espontánea). En este tipo de escritura intervienen los procesos cognitivos implicados en la escritura, tales como los procesos de planificación, estructuración sintáctica, elección de los elementos léxicos y los procesos motores.

Chávez (2006), hace referencia al tipo de escritura productiva en cuanto al desarrollo que se produce del metapensamiento. Además, en algunas de las pruebas oficiales, se incluyen tareas de producción de textos escritos. Por ello, se hace imprescindible preparar al alumnado en cuanto a las habilidades necesarias para la correcta realización de este tipo de escritura a través de los escritos.

Autores como Flower y Hayes (1981), hacían referencia a este tipo de escritura en su modelo, en el que se utilizan los tres elementos metacognitivos fundamentales para la realización de la escritura productiva: planificación, redacción y relectura.

Camps (2004), expone que para poder realizar la composición de un escrito se debe tener conocimiento de las dificultades que se pueden encontrar y se deben resolver cuando se decide realizar una tarea de escritura de un texto: “¿por qué se escribe?; ¿qué se va a escribir?; ¿cómo se va a hacer?; ¿para qué?; ¿a quién va dirigido?” (Solé, 2004).

### **Metaescritura**

La metacognición es el conocimiento que las personas tienen acerca de los propios procesos y productos cognitivos (Flavell, 1976, p. 232). Más adelante, Flavell (1981) incluye el componente afectivo y motivacional como un aspecto importante dentro del constructo. Posibilita la tarea de comprender y tomar conciencia de los pensamientos de las personas (Rodríguez y Alvarado, 2009).

Dada la complejidad de la tarea de composición escrita, se hace imprescindible el formar a los escritores aprendices, y a todos en general, en el conocimiento, control y regulación de sus propias habilidades, y como a través de la auto-regulación de las mismas, se es capaz de controlar y manejar el contexto de la actividad (Graham y Harris, 2000; Kellog, 2008); esto es, para que puedan enfrentarse y resolver los diferentes problemas que se encuentran al realizar este tipo de actividades de escritura. Por ello, como exponen Fidalgo y García (2009, p. 53), “se desprende la necesidad de instruir también en la dimensión metacognitiva de auto-regulación”.

### **Emoción y escritura**

Las personas que escriben, los escritores, se consideran personas pensantes, racionales, que sienten, estructuran, organizan y reconocen (Torres, 2016).

Cuando una persona siente, debe expresar lo que tiene en su mente si quiere plasmar sus experiencias emocionales, a través de sus escritos, los sentimientos que tiene, que experimenta, con cierto control. El objetivo de expresar lo que piensa es ofrecer al lector la oportunidad de sentir, revivir, de disfrutar con lo que percibe, lee; y al escritor con lo que produce, compone (Torres, 2016).

Por ello, la escritura se considera una de las principales técnicas que se utilizan para el trabajo de las emociones. Como forma de expresión, precisa haber alcanzado un desarrollo afectivo que le permita interpretar mensajes con elementos distintos y situaciones emocionales diversas. Por ello, requiere de cierta madurez emocional; su carencia, condiciona el aprendizaje y la manifestación de los pensamientos. Un cierto desequilibrio en el componente emocional puede producir un retraimiento, un impedimento en el lenguaje expresivo provocando diversos bloqueos que se hacen evidentes en los escritos. “Para afrontar cualquier aprendizaje es necesaria la motivación, mucho más durante el aprendizaje lectoescritor por la dificultad que plantea para los alumnos” (Justo, 2007, p. 26).

Se ha comprobado que cuando los escritores presentan un buen nivel emocional, se posee una mayor motivación, seguridad y, con ello, interés y eficacia por lo que se realiza.

## **Música y emociones**

Son muchos los expertos que hablan también de la relevancia experiencial de la música y las emociones y su relación con nuestro comportamiento y desarrollo: cómo actuamos, nos relacionamos, pensamos (Benaisa y Torres, 2014).

La música, en general, según los especialistas, transmite muchas emociones y su interpretación está muy vinculada a las experiencias vividas y que siguen las vivencias actuales. Hay otros aspectos intrínsecos de esta relación, cualidades expresivas musicales (Gomila, 2008).

La música tiene influencia directa en el cerebro y en las emociones que despierta cuando se escucha, diferentes a las sentidas directamente por sucesos de la vida cotidiana, influyendo también los aspectos psicológicos y culturales (Colletta y Pascual, 2010).

## **Objetivos**

El presente estudio muestra una atención especial por cómo escriben los/as estudiantes de enseñanza superior, si lo hacen desde la emoción y si transmiten emociones empleando elementos gramaticales relacionados con estas.

Objetivo principal: analizar las emociones (la carga emocional) en los escritos elaborados de forma espontánea, por alumnado de 1º de Formación profesional Grado medio.

Objetivos específicos:

- Revisar los elementos gramaticales (carga emocional) relacionados, directamente, con la emoción dada y con otras emociones del mismo grupo.

- Establecer si existe relación con planificarse adecuadamente y creer ser personas “emocionales” con la capacidad de sentir, expresarse y regular los propios estados emocionales (aplicación de diversas pruebas relacionadas con metaemoción).

## **MÉTODO**

### **Participantes**

La muestra del estudio estuvo compuesta por 28 sujetos (25 chicas y 3 chicos) de edades comprendidas entre los 18 y los 45 años de edad (excepto un hombre de 79 años), correspondiente al primer curso de Formación profesional (grado medio). Cuatro sujetos se excluyeron de la muestra por no haber finalizado el taller. La investigación se realizó bajo el marco de la Semana de la Ciencia del año 2018.

## **Instrumento**

Se han utilizado tres instrumentos baremados:

-TMMS-24. Es una escala que evalúa la Inteligencia Emocional mediante tres factores: atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional (Cofré, 2013).

-EMÚ. Mide la capacidad de identificar emociones con fragmentos de música clásica, además de medir la percepción del tempo y la intensidad de la música (Iotova y Rodríguez, 2019).

-ESCOLA. Instrumento que evalúa metacognición y funciones ejecutivas, mientras los sujetos realizan tareas de comprensión lectora (Puente, Rodríguez, y Alvarado, 2009). Se elige Mini Escola adaptado con 8 ítems sobre Planificación para saber si se organizan antes de realizar la actividad o creen que deben hacerlo para mejorar.

Además, se diseñó una plantilla adhoc para la realización de la composición escrita que debían hacer en el taller siguiendo las instrucciones proporcionadas.

## **Procedimiento**

Para el presente estudio, se llevaron a cabo diversos pasos siguiendo un orden previamente establecido. En primer lugar, se realizó la presentación del taller. Se hizo una introducción teórica sobre el Sistema Nervioso, el cerebro y la relación con la escritura y las emociones (cerebro escritor y emocional). Se les asignaron los códigos a los participantes por la ley de protección de datos y se realizó la escala TMMS-24 siguiendo las instrucciones de la prueba para evitar dudas sobre lo que iban a realizar. En segundo lugar, se realizó la comunicación “Vamos a emocionarnos”. Consistía en una lectura emocionante, por parte de la organizadora del taller (un poema de Miguel Hernández y también se leyó la letra de una canción de rap con un pequeño debate comparativo). A continuación, se realizaron los test EMÚ y ESCOLA siguiendo las instrucciones, específicas, de cada prueba. La última parte fue la realización del Taller de escritura en el que debían elaborar una historia y posteriormente exponerla para todos los grupos. Para ello se organizaron en grupos de 4 personas, y cada grupo debía escoger tres tarjetas diseñadas para el taller (2 imágenes y 1 emoción). Cada dos grupos tenían la misma emoción y diferentes imágenes para poder comprobar si había diferencia significativa en los escritos que compartían emoción.

-Imágenes escogidas: regadera, maleta/unicornio, mensaje en la botella. Se escogieron teniendo en cuenta elementos utilizados en épocas/tiempos diferentes, lugares e incluso la parte mitológica.

-Emociones escogidas: alegría, tristeza, miedo e ira. Solo se escogen 4 de las 6 emociones básicas (por número de participantes).

Para finalizar, se expusieron las conclusiones sobre todo lo realizado en el taller utilizando una nube de palabras y realizando una valoración del taller que, según lo expuesto, fue muy positiva para todos/as los/as participantes.

### **Análisis de datos**

Finalizado el taller, se revisan y corrigen las siete composiciones. Para facilitar la corrección y posterior análisis según el objetivo propuesto, se plantean una serie de cuestiones:

- ¿Cuántas palabras tiene el escrito que ha elaborado el grupo?
- ¿El escrito tiene relación con la emoción escogida?
- ¿Cuántas palabras, expresiones escritas indican algún tipo de emoción?

También se elaboran preguntas relacionadas con las emociones elegidas y que se codifican a través de colores para ayudar en el análisis de las mismas:

-¿Cuántas palabras o expresiones están relacionadas con el miedo (se rodea de rojo)?

-Lo mismo, con diferentes colores, con las tres emociones restantes: alegría, tristeza e ira.

En cuanto a los elementos gramaticales relacionados con las emociones nos referimos a adjetivos calificativos principalmente, pero también sustantivos y verbos.

Según la Real Academia Española (RAE, 2019), palabras que aportan información sobre cualidades, propiedades que designa el nombre. Son elementos que tienen más carga emocional en los escritos.

En cuanto al análisis de las escalas aplicadas, se descargan los datos para poder valorar la capacidad de planificación y el metac conocimiento de los estados emocionales (no se analizaron datos en cuanto al género, no significativo).

Una vez recabada toda la información, se incluyó en una hoja de cálculo para realizar algunos análisis cualitativos según las cuestiones planteadas.

Los análisis realizados fueron:

- Promedio del número de palabras escritas en cada historia.
- Media del empleo de los diferentes elementos a nivel gramatical y tipos.
- Porcentaje de uso de palabras relacionadas específicamente con la emoción escogida en las composiciones escritas.

### **RESULTADOS**

Revisadas las composiciones escritas y realizados los análisis, se comprueba en los resultados de los escritos que sí existe cierta relación de los escritos con la emoción escogida excepto en uno de ellos que prácticamente nada tenía que ver con la emoción escogida ni había elementos gramaticales relacionados con esta; sí con las imágenes con las que tenía que componer la historia.

Respecto al análisis del total de palabras en las composiciones escritas, la media es de 363 palabras (298-399) (extensión exigida entre 350-450 palabras en total). Un escrito por debajo del mínimo exigido; ninguno llega siquiera a las 400 palabras.

La redacción valorada es limitada, con una estructura regular sin respetar, la mayoría, la estructura de una historia. También se observan bastantes errores ortográficos, escaso vocabulario y un mal uso de los signos de puntuación.

En cuanto al análisis de los elementos gramaticales emocionales utilizados en las composiciones escritas relacionados con la emoción escogida, la media es de 6.1 elementos ( $M=6.10$ ). La mayoría son adjetivos calificativos ( $M=5$ ) y algunos verbos ( $M=2$ ) y sustantivos ( $M=1$ ) (en cada escrito, algunos repetidos).

Los porcentajes de los elementos gramaticales empleados en los escritos relacionados con la emoción escogida por cada grupo en cada composición son, en general, bajos (solamente uno de ellos está un poco por encima del 50%) (Figura 1).

Respecto a los datos obtenidos en la prueba Mini Escola en cuanto a cómo se planifica el alumnado antes de realizar una tarea, confiando en la sinceridad de las respuestas de los sujetos, nos indican que muchos/as de los/as alumnos/as se planifican, organizan adecuadamente ante la tarea que tienen que realizar (Figura 2).

Figura 1. Elementos gramaticales relacionados con la emoción escogida

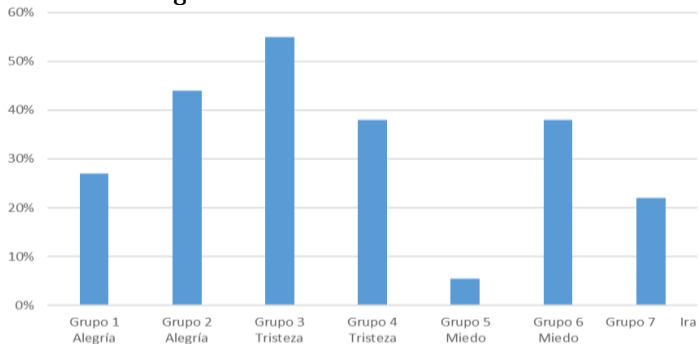
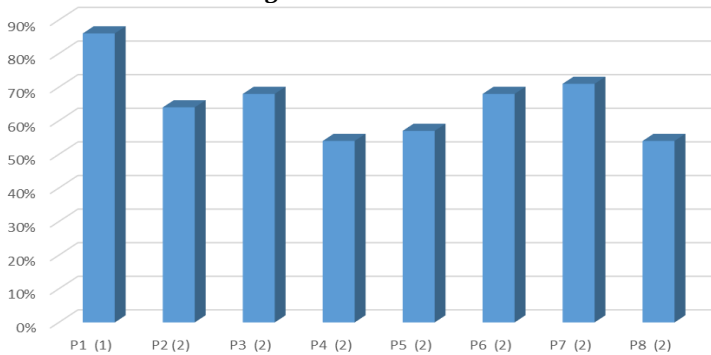


Figura 2. Mini Escola



Respecto a los resultados de la prueba TMMS-24, en cuanto al metaconocimiento de los estados emocionales, únicamente presentan una dimensión adecuada, todos los hombres, en relación a la capacidad de regulación de los estados emocionales. En el resto de dimensiones, el porcentaje adecuado es muy bajo (Figura 3). En cuanto al análisis de los resultados de las mujeres, muestran un porcentaje adecuado de más del 50% en la dimensión de atención emocional (capacidad de sentir y expresar los sentimientos adecuadamente) respecto a un 48% en las otras dos dimensiones (la comprensión adecuada de mis estados emocionales y la capacidad de regular los estados emocionales de forma adecuada) (Figura 4). Únicamente, un 20% de las mujeres obtuvieron unos resultados adecuados en todas las dimensiones frente a un 16% que obtuvieron resultados negativos; es decir, indicaban que debían mejorar en todas las dimensiones. Una de ellas, sobresalía con puntuación excelente en reparación emocional, es decir, destacaba en su capacidad de regular los estados emocionales correctamente. Respecto al test EMÚ, los resultados obtenidos nos indican que el reconocimiento de las emociones es bajo, en general, puesto que solamente un sujeto ha acertado los 6 ítems. En cuanto al análisis por ítem, los resultados arrojan un porcentaje de aciertos un tanto diferente. En este caso, los dos primeros ítems (correspondientes a las emociones Miedo y Alegría) obtienen un porcentaje de acierto superior al 70% pero el resto es más bajo, progresivamente, desde el 40% hasta el 18% de aciertos en el último ítem (Figura 5).

*Figura 3. TMMS-24 Hombres*

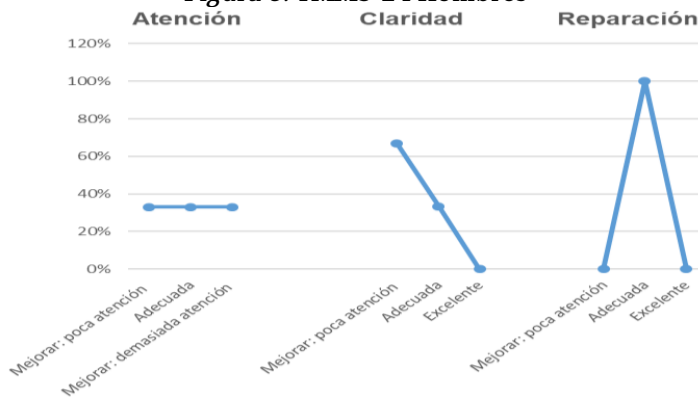
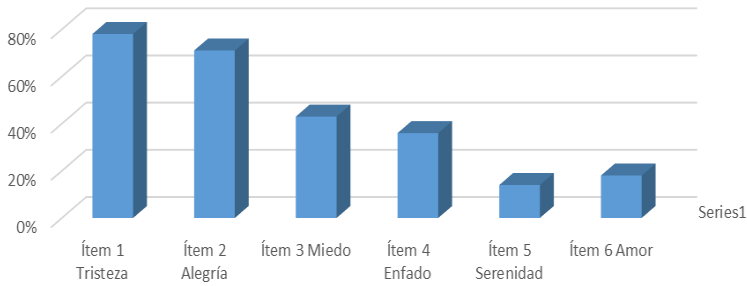


Figura 4. TMMS-24 Mujeres



Figura 5. EMÚ



Teniendo en cuenta los ítems (emociones) que han fallado, la mayoría confunden tristeza, miedo y enfado entre ellas (30%). Lo mismo ocurre con las emociones de serenidad y amor (69,1%) entre ellas, y alegría y serenidad (17%) (aunque estas últimas con menor porcentaje).

Parece que la música tampoco ha ayudado a discriminar las emociones que se les presentaba. Atendiendo a las cuestiones sobre los conocimientos previos musicales, un 57,1% contestó que sí poseían estos conocimientos frente a un 42,9% que indicó lo contrario. En cuanto al nivel de dificultad de la prueba fue cambiando respecto al momento, puesto que antes de comenzar la prueba un 50% de los sujetos contestó que sería fácil la prueba, un 46,4% que tendría una dificultad media y un 3,6% que sería difícil. Realizada la prueba, un 14,3% les pareció fácil mientras que un 82,1% señaló dificultad media. Porcentaje de dificultad se mantuvo.



## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

La mayoría de las composiciones escritas realizadas por los siete grupos, están dentro de la media propuesta en cuanto a longitud excepto uno de los escritos (no llega a las 300 palabras). Curioso que esta composición con longitud escasa sea la que presenta una adecuada estructura, transmita un sentido completo de la historia, un adecuado vocabulario y riqueza en sus expresiones (de los cuatro componentes, dos de ellas eran las profesoras y otro de ellos el señor de avanzada edad junto con uno de los/as estudiantes). Aun así, ninguno de los escritos contiene 400 palabras. Por tanto, son escritos con longitud limitada según edad cronológica y nivel educativo.

En cuanto a los elementos gramaticales empleados relacionados con las emociones, son porcentajes de uso bajos. Los elementos más empleados son adjetivos calificativos, sustantivos y verbos.

Parece que, en general, existe poca motivación ante tareas de escritura y que emplean muy poco tiempo o prácticamente nada a pensar en la tarea que tienen que realizar, cómo lo voy a realizar, qué tengo que tener en cuenta para llevar a cabo la tarea, qué elementos voy a escoger para realizar el escrito...; o bien que sí se planifican inadecuadamente.

La estructura empleada en la composición de las historias, la estructura de las oraciones que componen los párrafos, lenguaje y vocabulario empleado, el uso de los signos de puntuación...no es adecuada, comprobándose una falta de organización, cohesión y coherencia, en general, que no facilita una adecuada lectura ni comprensión de las historias.

Pese a que, en general, y teniendo en cuenta los resultados de la prueba Mini Escola, parecen tener claro cómo deben prepararse ante la realización de alguna tarea, no se evidencia en las composiciones realizadas o no lo aplican en su día a día.

Según los resultados, no está claro si reconocen o comprenden, realmente, la emoción asignada en uno mismo y en los demás, ni si son capaces de sentirla para expresarlo por escrito, puesto que son escasos los elementos gramaticales utilizados por parte de cada grupo. Lo mismo ocurre con las expresiones empleadas relacionadas con la emoción asignada, con porcentaje de uso tan bajo que poco transmite esa emoción escogida.

Tampoco el uso de la música parece que haya influido en un adecuado reconocimiento de las emociones, ni en la transmisión, expresión de las emociones adecuadamente en las composiciones realizadas como se ha comprobado en los resultados.

Esto puede deberse a cierta inmadurez emocional de los sujetos y el escaso trabajo de educación emocional realizado en los centros educativos.

Las tareas de escritura hoy en día se siguen considerando actividades poco motivantes; una tarea compleja de llevar a cabo correctamente. Parece que la

metodología, empleada en etapas anteriores, en cuanto al aprendizaje y la práctica de la escritura tampoco ha sido adecuada ni efectiva. A ello se le suma que los contenidos gramaticales estudiados en estas etapas, en general, no han sido asimilados ni interiorizados por parte del alumnado, ni poseen un manejo adecuado de los mismos.

Es fundamental para que se lleve a cabo una mejora de la enseñanza de la escritura que exista una motivación real, que crean, sientan que hacer esa actividad es positivo y que tengan un feedback informativo para que sepan cómo lo han hecho, cómo podrían mejorar, dónde deben seguir incidiendo, porque si no el trabajo realizado no sirve de nada.

Otro punto importante para la mejora de estas actividades es la creatividad; se debe fomentar desde temprana edad para que puedan seguir desarrollando sus pensamientos, sentimientos, expresiones en sus creaciones y en su evolución y mejora en general.

En cuanto a la preparación previa para realizar una tarea de escritura, parece no ser suficiente con ser personas capaces de organizarse, de regular los estados emocionales adecuadamente para ser y sentirse sujetos emocionales y poder expresarlo y comunicarlo.

Necesaria la enseñanza de educación emocional en las aulas desde etapas inferiores, que les permita conocer, reconocer, comprender, sentir y expresar los sentimientos en uno/a mismo/a y en los demás para poder percibirlos, sentirlos y transmitirlos adecuadamente.

Otra posible clave para la parte emocional y su expresión en general y en la escritura concretamente, son las llamadas neuronas espejo. Es fundamental trabajarlas y activarlas por su importancia en la base de la empatía emocional y como ayuda para la comprensión emocional desde un punto de vista pragmático y procedimental.

## REFERENCIAS

Benaissa, Y. B., y Torres, L. H. (2014). Música y emociones en niños de 4 a 8 años. *DEDICA: Revista De Educação E Humanidades*, (6), 199-218.

Camps, A. (2004). La enseñanza de la composición escrita: una visión general. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 19-21.

Chávez, J. M. (2006). Creación de zonas de desarrollo del metapensamiento con la escritura productiva o creativa. *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 101-108.

Clemente, S. (2010). La escritura terapéutica. En *lamenteesmaravillosa.com* [internet] Recuperado de <https://lamenteesmaravillosa.com/la-escritura-terapeutica/>

Colletta, M., y Pascual, L. (2010). ¿Las emociones experimentadas por un alumno, mediante la ejecución de una obra musical, condicionan el aprendizaje? En L.I. Fillottrani, y A. P. Mansilla (Eds.), *Tradición y Diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical* (pp. 39-56). Argentina: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.

Condemarin, M., y Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas (Manual)*. Madrid: Visor.

Cuetos, F. (2004). *Psicología de la escritura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la escritura*. Madrid: Educación al día/Cisspraxis.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). TMMS-24: Escala para la Evaluación de la Expresión, Manejo y Reconocimiento de Emociones. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

Cofré, D. (2013). *Adaptación y validación del cuestionario de inteligencia emocional Trait Meta-Mood Scale 48 (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), en estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación y Humanidades y de la Facultad de Ciencias de la Salud y Alimentos de la Universidad del Bío de la ciudad de Chillán*. Chile: Universidad de Chillán.

Fidalgo, R., y García, J.N. (2009). La evaluación de la metacognición en la composición escrita. *Estudios de Psicología*, 30, 1, 51-72.

Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En B. Resnick (Eds.), *The nature of intelligence* (pp. 47-59). Hillsdale, EEUU: Erlbaum.

Flower, L., y Hayes, J.R. (1980). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida. Buenos Aires, Argentina: Media.Utp.Edu.Co.

Gomila, A. (2008). Música y Emoción: El problema de la expresión. *Actas de la VII Reunión de la Sociedad para las Ciencias Cognitivas de la Música*, 1-8.

Graham, S., y R. Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12.

Iotova, A. I., y Rodríguez, V. J. (2019). Validación del Test de Identificación Emocional con música clásica: *EMÚ: European Journal of Child Development*, 7(2), 159-172.

Justo, M. (2007). La lectoescritura y la Inteligencia emocional. En Jornadas Internacionales de Animación a la Lectoescritura para Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria. Asociación Mundial de Educadores Infantiles, Madrid: Editorial de la infancia.

Kellog, R. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, (89), 65-80.

Puente, A. (1999). *El cerebro creador*. Madrid: Alianza.

Puente, A., Rodríguez, V. J., y Alvarado, I. J. (2009). *Escola: Escala de conciencia lectora*. Madrid: Editorial EOS.

Real Academia Española (2019). Diccionario de la lengua española (23.<sup>a</sup> ed.). Madrid, España [internet]. Recuperado de <https://dle.rae.es/mastil>

Rizzolatti, G., y Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai: il cervello che agisce ei neuroni specchio*. Milán: Cortina.

Sánchez, J. (2006). *Saber escribir Instituto Cervantes (Alcalá de Henares)*. Madrid: Aguilar.

Solé, I. (2004). Leer, escribir y aprender (Cap.1). En M. Anguita (Eds), *La composición escrita de 3 a 16 años* (pp.11-17). Barcelona: Grao.

Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., y Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente?. *Revista de Neurología*, 44(8), 479-489.

Torres, M. (2016). El papel de las emociones en la escritura. El Asombrario & Co [blog internet]. Recuperado de [www.escueladeescritores.com./](http://www.escueladeescritores.com/)

## CAPÍTULO 95

### LA CREACIÓN LITERARIA EN LA COMPOSICIÓN DE CANCIONES REALIZADAS POR FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA CON LA MENCIÓN DE MÚSICA

TANIA MARTOS ARROJO  
*Universidad Rey Juan Carlos*

#### INTRODUCCIÓN

##### **La formación lingüística de los futuros maestros de Educación Primaria**

A pesar de no haber hallado estudios que analicen el nivel lingüístico o gramatical a través de una creación literaria asociada a una composición o canción musical, a continuación, se procederá a analizar distintas investigaciones encontradas sobre la formación lingüística de los futuros docentes de Educación Primaria como parte del estado de la cuestión para nuestra investigación.

Sobre la formación lingüística de alumnado universitario, existe un estudio realizado en México, cuyos resultados evidencian un nivel poco aceptable de conocimiento y dominio de la lengua materna por parte de futuros maestros (Sánchez, 2015, p. 175). Además, Moreno (1996, p. 5) (citado en Sánchez, 2015, p. 180) afirma que “debería quizá comenzarse la evaluación con los maestros (y con los maestros de los futuros maestros), pues si ellos no saben gramática, porque no se la enseñaron durante su carrera, ¿cómo la podrán transmitir a los niños?”. Esto hace entrever que, si los docentes no poseen nivel lingüístico y literario adecuado, no podrán impartir de forma satisfactoria sus clases en Educación Primaria. Por otra parte, en otra investigación realizada por la Universidad de Barcelona donde se analizaba el perfil literario del alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria, así como sus valoraciones sobre actividades de educación literaria, destacan las siguientes conclusiones (Contreras y Prats, 2015, p. 35):

“Nuestros futuros maestros presentan un perfil literario pobre, marcado por lecturas de poca calidad literaria, tienen poco hábito de lectura y en consecuencia sus criterios para valorar y juzgar una obra son muy superficiales, consecuencia de la poca experiencia lectora que tienen [...]. Si obviamos estas carencias no solamente habremos fracasado en su formación literaria, sino que perpetuaremos esta situación en las nuevas generaciones que serán sus futuros alumnos, y quizá dentro de unas décadas la formación estética de la población será residual y los hábitos de lectura, puramente anecdóticos”.

Existen otros estudios, como el de Palomares (2015), donde se analiza la formación literaria recibida por futuros docentes de Educación Primaria en relación con la literatura infantil, pertenecientes a la Universidad de Murcia y a la Universidad de Castilla-La Mancha, concluyendo, entre otros aspectos, que existe una gran escasez de materias sobre literatura infantil en el Grado de Educación Primaria. Además, en esta investigación se recoge que el 65% de los alumnos de la muestra niega haber tenido una formación que le capacite para mediador para la animación lectora. Esto puede suponer una confirmación sobre la sensación que los propios futuros maestros tienen sobre la formación recibida en la universidad, mostrando que es insuficiente para su futura labor profesional como docente. Todas estas investigaciones demuestran la necesidad de mejora del nivel lingüístico de los futuros maestros, y más teniendo en cuenta la importante labor que tienen en sus manos al ser responsables de la formación lingüística y gramatical de miles niños en el futuro y siendo, por lo tanto, una pieza fundamental en la cadena educativa durante generaciones.

### **Música y creación literaria**

Existe una evidente unión entre la composición de canciones musicales y la creación literaria cuando hablamos de componer canciones con letra. En Educación Primaria, el uso de las canciones con letra está altamente extendido en las clases de la asignatura de Música, aunque también pueden ser utilizadas en otras materias como Inglés o Lengua y Literatura Castellana como recurso pedagógico. En este sentido, podemos destacar las palabras de López (2013, p. 123) cuando afirma que “las obras musicales y literarias pueden confluir en productos culturales de mayor significación (dramas musicales, óperas, etc.) en los que la parte musical y literaria forman dos niveles de un mismo discurso”. La creatividad y el nivel lingüístico en las letras de canciones a menudo pasan desapercibidas como elementos fundamentales para obtener un buen resultado final. No somos del todo conscientes del proceso que conlleva crear una canción con letra, puesto que, entre otros aspectos, implica la demostración de destrezas en torno al correcto uso de la lengua, uso de un léxico determinado, adecuación y concreción lingüística, etc. Por otra parte, fomentar la creación literaria debería ser un objetivo común en muchas titulaciones de educación superior, más aún si se trata de titulaciones del ámbito educativo, ya que los futuros maestros tienen la responsabilidad de obtener un nivel literario y lingüístico adecuado para poder impartir sus clases lo mejor posible en el futuro. Además, tal y como destaca Alonso (2001, p. 52) “escribir textos de intención literaria permite al que aprende descubrir racionalmente el proceso de creación artística”, por lo que la realización de textos creativos debería estar presente a lo largo de toda la etapa universitaria en titulaciones de educación.

### **La investigación observacional en educación**

La metodología elegida para llevar a cabo la investigación empírica ha sido la metodología observacional y, debido a esto, se ha procedido a analizar investigaciones observacionales relacionadas con el ámbito educativo en cualquier etapa, ya sea universitaria o no. En primer lugar, podemos destacar las palabras de Herrero (1997, p. 1), cuando afirma que “la observación constituye un método de trabajo no solo en investigación educativa sino también y fundamentalmente en el quehacer diario de los educadores que desarrollan su actividad en contacto directo con los educandos”. Por lo tanto, el uso del método observacional en el ámbito educativo se reafirma como un método más que plausible para poder investigar sobre educación. Por otro lado, Irwin y Bushnell (2006) (citado en Díez, García, García-Martín, y Pacheco, 2010, p. 213), aportan cinco razones para considerar a la observación como fundamental en el proceso del conocimiento, que son: “a) medio de generar hipótesis o ideas; b) permite responder preguntas específicas; c) proporciona un marco “real” de las conductas; d) permite entender mejor la conducta infantil; e) sirve a la evaluación”.

Entre las investigaciones en educación que utilizan el método observacional sobre asignaturas concretas, podemos destacar los trabajos de Chillón y Delgado (2012), donde se estudia, entre otros aspectos, la viabilidad de un instrumentos de observación sobre la información transmitida por el profesor, o el trabajo de Abarca-Sos, Aibar, Peiró-Velert, y Generelo (2010), centrado en elaborar una herramienta de observación sistemática para analizar las motivaciones creadas en el aula, ambos trabajos centrados en el aula de Educación Física de Educación Secundaria.

### **Hipótesis de la investigación**

Crear una letra de una canción musical a menudo puede suponer un ejercicio lingüístico e intelectual arduo y complejo, especialmente si se plantean ciertos requisitos y exigencias que la letra debe cumplir. Realizar una creación literaria de calidad, con corrección y adecuación, así como utilizar un léxico variado y conforme al tema a tratar, podría llegar a ser altamente complicado, especialmente si no tenemos soltura y formación suficiente a nivel lingüístico. Por ello, analizar el proceso de una letra musical como creación literaria puede arrojar datos muy diversos e interesantes sobre la formación lingüística inicial de los futuros docentes que realizan dicha actividad, siendo esto el eje sobre el cual se fundamenta esta investigación.

Por esto, la hipótesis de esta investigación se enunció del siguiente modo: ¿Es adecuado el nivel lingüístico y literario de futuros maestros de Educación Primaria cuando se exige una creación literaria de una temática específica asociada a una composición musical con letra?

## **Objetivos**

El objetivo principal de la investigación fue analizar el nivel lingüístico y literario de los futuros docentes de Educación Primaria, a través de la creación literaria implícita en la letra de una canción musical.

A partir de este objetivo principal, se propusieron los siguientes objetivos específicos:

- Estudiar el seguimiento de los requisitos creativos y lingüísticos solicitados para realizar la actividad (extensión, coherencia, etc.).
- Examinar el nivel de adecuación del léxico a la temática requerida.
- Analizar la corrección de expresiones y oraciones básicas de manera que se utilicen frases coherentes y correctas.
- Utilizar la metodología observacional para llevar a cabo el estudio de nivel literario y lingüístico en el alumnado de Educación Superior.

## **METODOLOGÍA**

La metodología de esta investigación se basó en proporcionar unas pautas determinadas para la creación de la letra de una canción musical, tras lo cual se pretendió observar la reacción y la aplicación de conocimientos lingüísticos de los alumnos universitarios del Grado de Educación Primaria con mención en Educación Musical, a la hora de realizar la actividad en cuestión. Por lo tanto, se trató de aplicar el método de investigación observacional. Además, al finalizar la actividad, la profesora completó una escala de estimación con unos valores de referencia (1=Nada, 2=Un poco, 3=Algo, 4=Bastante, 5=Mucho) como instrumento de recogida de datos sobre la observación llevada a cabo, para cada uno de los subgrupos formados.

De acuerdo con Aragón (2010, p. 4), el diseño de la investigación basado en la modelo observacional sigue un modelo secuencial, donde “su objetivo es el estudio de manifestaciones momentáneas o sucesos de conducta de los sujetos”. En nuestra investigación se pretendió estudiar precisamente un suceso puntual con unos requisitos concretos. Por otra parte, Kerlinger (2004) (citado en Díez et al., 2010, p. 215) clasifica los métodos de observación de dos formas, que son mediante la pregunta directa (entrevista) o mediante respuestas a situaciones estructuradas (escalas y pruebas objetivas). Esta última opción será la elegida para llevar a cabo nuestra investigación observacional, mediante la creación de una escala de estimación. Además, a lo largo del todo proceso, se produjo cierta reactividad, entendiéndose como tal “cuando se produce una alteración en la naturalidad de la situación debida a interferencias que produce el observador” (Anguera, 1983) (citado en Tójar, 1994, p. 65), debido, en este caso, a la intervención de la profesora de forma puntual y de corta duración para ayudar a los grupos de alumnos que lo requirieran.



Por otro lado, destacan las palabras de Cuadros (2009) (citado en Fuertes, 2011, p. 239), afirmando que: “la observación participante es una estrategia de investigación cualitativa que permite obtener información y realizar una investigación en el contexto natural. El investigador o la persona que observa se involucra y “vive” las experiencias en el contexto y en el ambiente cotidiano de los sujetos, de modo que recoge los datos en tiempo real”.

Por todo esto, nuestro trabajo se basa en una investigación observacional cualitativa, dado que hay una participación activa en determinados momentos de la persona que realiza la observación (profesora), aunque los resultados de la escala de estimación utilizada se muestren de forma cuantitativa y porcentual.

### **Muestra**

La muestra de la investigación estuvo formada por dos grupos de docencia pertenecientes a la mención de Educación Musical de la Universidad Rey Juan Carlos, distribuidos de la siguiente manera:

-El grupo 1 estaba formado por 24 alumnos, distribuidos en 5 subgrupos de entre 4 y 5 alumnos cada grupo. Este grupo pertenecía a una clase de segundo curso del Grado de Educación Primaria con mención en Educación Musical (subgrupos de 1 al 5 del grupo 1).

-El grupo 2 estaba formado por 16 alumnos, distribuidos en 4 subgrupos de 4 alumnos cada uno. Este grupo pertenecía a una clase de cuarto curso del Grado de Educación Primaria con mención en Educación Musical (subgrupos de 1 al 4 del grupo 2).

### **Procedimiento**

La investigación comienza con la realización de una actividad presencial que se basaba en la creación de una letra para una melodía, pudiendo ser esta última conocida o no. Los alumnos podían utilizar una melodía popular ya creada y aplicarle una letra que verse sobre un tema concreto. Los pasos que se siguieron fueron:

1. Los alumnos no sabían que iban a realizar esta actividad en clase. Esta situación evita que hubiera tensión o inseguridades al respecto, aunque estas pudieran surgir más tarde.

2. La actividad propuesta se planteó para realizar en 4-5 grupos, de 4-5 alumnos cada uno.

3. El tiempo disponible para realizar la actividad era de 30 minutos.

4. Se trataba de una actividad únicamente a realizar en clase presencialmente, no pudiendo realizarse de otra manera.

5. La actividad consistía en crear una letra de al menos 8 líneas, pudiendo rimar o no, siguiendo una melodía conocida o creada en ese momento. Se recalcó que la

melodía creada podría ser muy básica puesto que lo se buscaba era crear una letra adecuada alrededor de un tema. En este caso el tema sobre el que cual debía girar el contenido de la canción era el otoño. Debían, por lo tanto, utilizar léxico típico de esta estación del año. Además, la canción debía estar pensada para ser interpretada y utilizada por alumnos pertenecientes a Educación Primaria.

6. La profesora iría moviéndose por todos los grupos formados para escuchar su evolución y ejercer una observación pasiva, aunque también podría ser participante y prestar ayuda si fuera necesario o la solicitasen. Como ya se ha comentado, este último punto supondría una fuente de reactividad, entendiendo como tal la interferencia externa que supone el propio observador (Tójar, 1994, p. 65).

Con la investigación observacional se pretendía obtener datos en relación a las siguientes cuestiones:

- Calidad lingüística (temática relacionada con el tema exigido, corrección lingüística, variedad de léxico, etc.).

- Capacidad para crear una letra simple en un tiempo determinado demostrando de esta manera síntesis y concreción.

- Dificultades para afrontar la actividad y superarla con o sin ayuda externa.

- La capacidad para ceñirse a la temática exigida (vocabulario adecuado y variado, demostrando originalidad al mismo tiempo).

- La capacidad para crear una letra pensada para el alumnado de Educación Primaria, excluyendo giros o palabras poco adecuadas para esta etapa.

### **Instrumento**

Para la recogida de datos tras la observación llevada a cabo, se elaboró una escala de estimación para todos los subgrupos pertenecientes a cada grupo (1 y 2), que está formada por los siguientes puntos evaluados en la investigación:

1. Se muestra inseguridad a la hora de realizar la actividad.
2. El subgrupo ha seguido los requisitos en cuanto a extensión (creación de al menos 8 líneas de texto, sin mínimo de palabras o sílabas).
3. Han seguido los requisitos en cuanto al vocabulario y la temática.
4. El texto creado tiene coherencia textual.
5. El léxico utilizado era variado.
6. El léxico utilizado es adecuado a la edad de la etapa de Educación Primaria.
7. En la creación de la letra han tenido algún error lingüístico o gramatical.
8. Se ha exteriorizado alguna dificultad a la hora de realizar la actividad.
9. Se ha solicitado ayuda en algún momento (de la profesora) para realizar la actividad.
10. La letra creada presenta coherencia y claridad.
11. La letra creada presenta un alto grado de originalidad.

Los resultados obtenidos se valorarán bajo el siguiente baremo: 1=Nada, 2=Un poco, 3=Algo, 4=Bastante, 5=Mucho.

## RESULTADOS

A continuación, se muestran los datos obtenidos tras la evaluación de los Grupos 1 y 2 con la escala de estimación anteriormente mostrada (Tabla 1).

*Tabla 1.* Datos obtenidos en los Grupos 1 y 2 tras el uso de la escala de estimación

	Grupo 1					Grupo 2			
	(alumnos de 2º curso)					(alumnos de 4º curso)			
	SubG 1	SubG 2	SubG 3	SubG 4	SubG 5	SubG 1	SubG 2	SubG 3	SubG 4
1. Se muestra inseguridad a la hora de realizar la actividad	2	3	1	2	2	1	2	1	2
2. Han seguido los requisitos en cuanto a extensión (al menos 8 líneas de texto)	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3. Han seguido los requisitos en cuanto al vocabulario y la temática	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4. El texto creado tiene coherencia textual	5	5	5	4	5	5	5	4	4
5. El léxico utilizado era variado	4	4	5	3	5	5	4	5	4
6. El léxico utilizado es adecuado a la edad de la etapa de Educación Primaria	4	5	4	5	5	5	4	5	5
7. En la creación de la letra han tenido algún error lingüístico o gramatical	1	1	2	1	2	1	1	2	1
8. Se ha exteriorizado alguna dificultad a la hora de realizar la actividad	2	1	2	2	1	2	1	1	2
9. Se ha solicitado ayuda en algún momento (de la profesora) para realizar la actividad	2	2	1	3	2	1	2	2	2
10. La letra creada presenta coherencia y claridad	5	5	4	4	4	4	5	5	4
11. La letra creada presenta un alto grado de originalidad	4	3	4	3	3	3	3	4	3

Nota: 1=Nada, 2=Poco, 3=Algo, 4=Bastante, 5=Mucho.

En la figura 1 se describen los resultados obtenidos y se muestran gráficamente los valores. En los resultados de los primeros tres enunciados de la escala de estimación utilizada (Figura 1), se puede observar que en ambos grupos (G1 y G2) existe cierta inseguridad a la hora de realizar la actividad, siendo ligeramente mayor en el Grupo 2 perteneciente a 4º curso de Grado. Por otra parte, cabe destacar el seguimiento del 100% en ambos cursos en cuanto a los enunciados 2 y 3, donde se pretendía analizar el cumplimiento de los requisitos de extensión y temática propuestas para la actividad.

En el enunciado número 4, se evidencia una mayor coherencia textual en las letras creadas por el Grupo 2, perteneciente a 4º curso universitario, así como el uso

de una mayor variedad en cuanto a léxico (Figura 2), donde un 50% de los subgrupos tuvo un léxico muy variado, frente al 40% en el Grupo 1, perteneciente al 2º curso.

En los resultados de los enunciados 6 y 7 (Figura 3), vuelve a obtener mejores datos el Grupo 2, aunque con diferencias poco destacables, utilizando un léxico más orientado a la etapa de Educación Primaria en un 75% en este grupo frente al 60% del Grupo 1, o sin cometer errores gramaticales o lingüísticos en un 75% frente al 60% del Grupo 1.

Los resultados sobre dificultad encontrada o ayuda prestada (Figura 4) son similares en ambos grupos, donde cabe destacar que entre el 20% y el 25% de los alumnos no han solicitado ningún tipo de ayuda externa en los Grupos 1 y 2 respectivamente.

Por último, sobre la coherencia y claridad de la letra creada (Figura 5), los resultados son ligeramente más positivos en el Grupo 2, aunque los datos en ambos grupos son buenos. En cuanto al grado de originalidad de la creación final, los datos obtenidos son también muy parecidos entre sí, obteniendo un grado de originalidad aceptable, aunque mejorable en ambos grupos.

Figura 1. Resultados obtenidos en los enunciados 1, 2 y 3 de la escala de estimación

GRUPO 1 (alumnos de 2º curso)	GRUPO 2 (alumnos de 4º curso)												
1. Se muestra inseguridad a la hora de realizar la actividad													
<table><tr><td>Nada</td><td>20,00%</td></tr><tr><td>Poco</td><td>60,00%</td></tr><tr><td>Algo</td><td>20,00%</td></tr></table>	Nada	20,00%	Poco	60,00%	Algo	20,00%	<table><tr><td>Nada</td><td>25,00%</td></tr><tr><td>Poco</td><td>25,00%</td></tr><tr><td>Algo</td><td>50,00%</td></tr></table>	Nada	25,00%	Poco	25,00%	Algo	50,00%
Nada	20,00%												
Poco	60,00%												
Algo	20,00%												
Nada	25,00%												
Poco	25,00%												
Algo	50,00%												
2. Han seguido los requisitos en cuanto a extensión (creación de al menos 8 líneas de texto)													
Mucho: 100,00%	Mucho: 100,00%												
3. Han seguido los requisitos en cuanto a temática (adecuación del vocabulario al tema que se pide)													
Mucho: 100,00%	Mucho: 100,00%												

Figura 2. Resultados obtenidos en los enunciados 4 y 5 de la escala de estimación

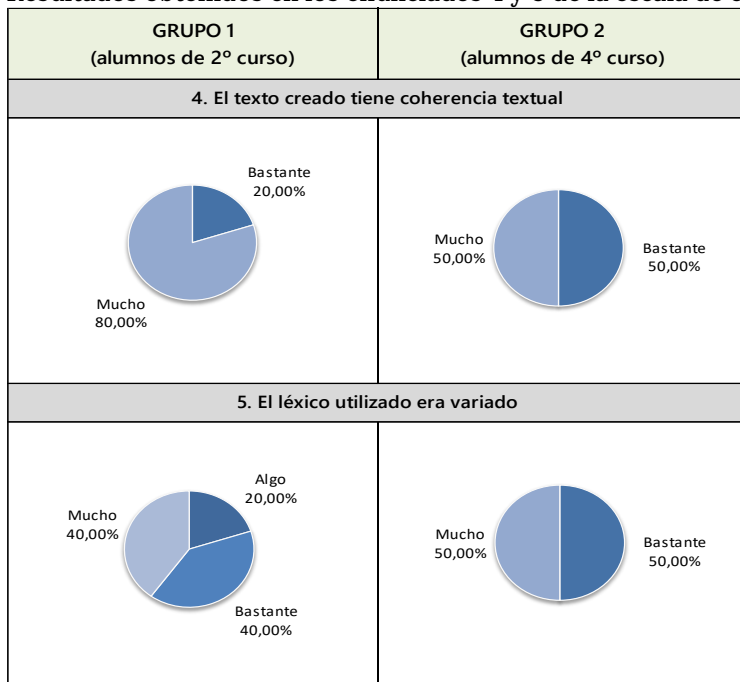


Figura 3. Resultados obtenidos en los enunciados 6 y 7 de la escala de estimación

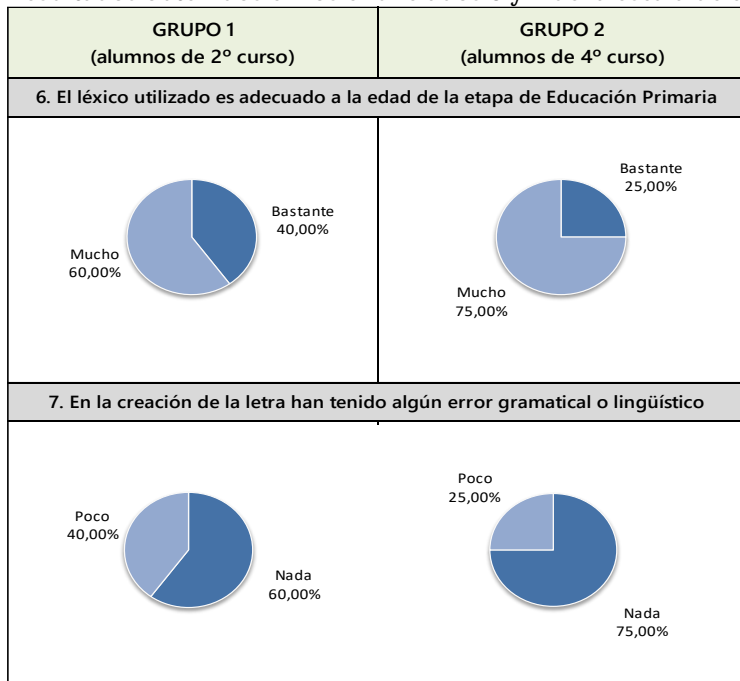


Figura 4. Resultados obtenidos en los enunciados 8 y 9 de la escala de estimación

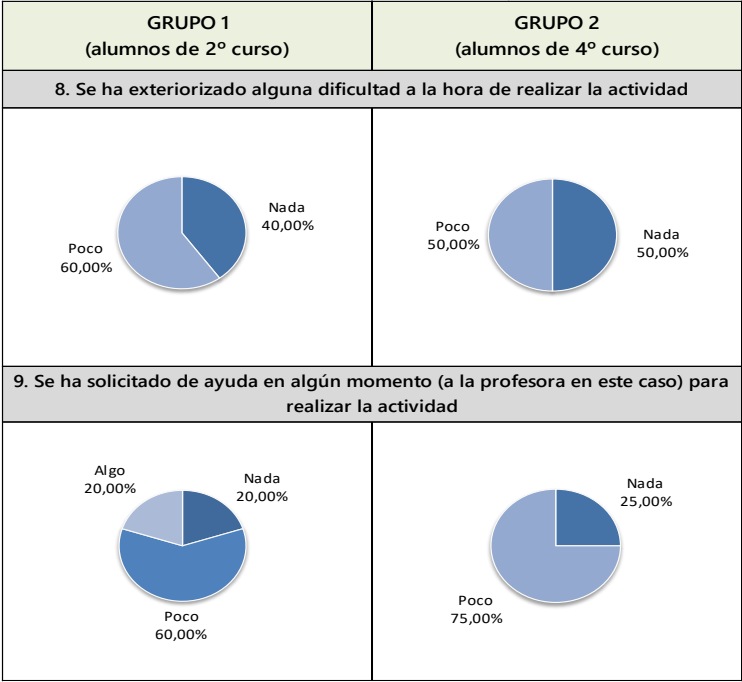
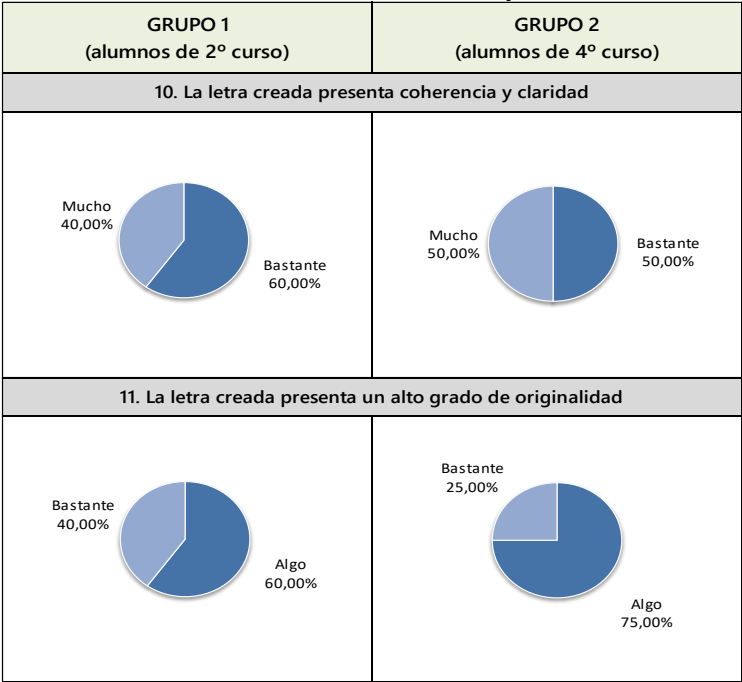


Figura 5. Resultados obtenidos en los enunciados 10 y 11 de la escala de estimación



## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Al no existir estudios previos sobre la evaluación de la calidad lingüística y literaria en la creación literaria de la letra de una canción o composición musical, no se puede realizar una discusión habitual. A pesar de esto, cabe destacar las similitudes presentadas con respecto a otros estudios analizados en el estado de la cuestión. Como se comentó en el estado de la cuestión, el estudio realizado por Contreras y Prats (2015, p. 35) afirma que “nuestros futuros maestros presentan un perfil literario pobre”, mientras que la investigación de Sánchez (2015) evidencia un nivel poco aceptable de conocimiento y dominio de la lengua materna en futuros docentes. En este sentido, nuestra investigación también recoge unos valores mejorables en cuanto al uso de un léxico variado (solamente entre 40-50% de los subgrupos presentan un léxico muy variado), errores gramaticales o lingüísticos cometidos (entre el 25-40% presentó algún error) u originalidad de la letra creada (siendo “algo” original en el 60-75% de los subgrupos).

Tras la realización de esta investigación, se pueden enunciar las siguientes conclusiones:

-En el grupo de docencia perteneciente al cuarto año del Grado, se pudo observar una mayor elaboración lingüística en el tiempo estipulado, con el uso de un vocabulario más amplio. Asimismo, realizaron unas creaciones de mayor duración, concreción y adecuación, y de un uso de léxico específico, lo que podría indicar que en el punto de finalización de los estudios universitarios, los estudiantes de magisterio adquieren una serie de destrezas lingüísticas que no poseen en tal medida los estudiantes de pertenecientes a segundo curso, lo cual podría demostrar que la realización del Grado aporta precisamente esas destrezas necesarias para desenvolverse adecuadamente en distintas labores docentes futuras, como se ha comprobado en la creación de letras para canciones musicales para el caso del maestro en Educación Musical.

-A pesar de que no existen investigaciones previas para analizar el nivel lingüístico y literario de los futuros maestros de Educación Primaria a través de la creación literaria de una letra musical, los resultados obtenidos sí evidencian el margen de mejora que aún existe en este colectivo, cuya correcta formación lingüística es determinante para las futuras generaciones. Por ejemplo, entre un 25-40% de los subgrupos analizados mostraron algún error gramatical o lingüístico y entre un 75-80% solicitaron ayuda para realizar la actividad, lo que podría implicar cierta inseguridad que pueden estar derivadas por un escaso nivel lingüístico previo.

## REFERENCIAS

Abarca-Sos, A., Aibar, A., Peiró-Velert, C., y Generelo, E. (2010). La observación sistemática como instrumento de análisis del clima motivacional en educación física. *Motricidad: European Journal of Human Movement*, 25, 119-142.

Alonso, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya: Revista de Investigación e innovación educativa*, (28), 51-66.

Aragón, V. (2010). La observación en el ámbito educativo. *Innovación y Experiencias Educativas*, 35, 1-10.

Chillón, P., y Delgado, M. A. (2012). Observación del profesor de educación física: una investigación de salud en el aula. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(47), 493-521.

Contreras, E., y Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Vía Atlántica*, (28), 29-44.

Díez, M. C., García, J. N., García-Martín, E., Pacheco, D. I. (2010). La metodología observacional como desarrollo de competencias en el aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 211-217.

Fuertes, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237-258.

Herrero, M. L. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-6.

López, E. (2013). Literatura y Música...como coartada/as excuse. *Brocar*, (37), 121-143.

Palomares, M. C. (2015). Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de Grado en Educación Primaria. *Investigaciones sobre Lectura*, (3), 44-66.

Sánchez, E. (2015). La formación lingüística de los profesores de primaria: el reto de enseñar español. *IZTAPALAPA: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (78), 167-192.

Tójar, J.C. (1994). La observación en el ámbito educativo: proceso, plan de investigación y control de sesgos. *Revista Española de Pedagogía*, (197), 59-73.



## CAPÍTULO 96

### APROXIMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA A LA MASCULINIDAD INFANTIL Y LAS PRÁCTICAS MASCULINIZANTES

IVÁN GÓMEZ BELTRÁN

*Consejo de la Juventud del Principado de Asturias*

#### INTRODUCCIÓN

La escuela ha sido estudiada y comprendida a lo largo de las últimas décadas como un espacio fundamental de subjetivación, en especial en lo referente al género y la sexualidad (Herraiz, 2008; Trujillo, 2015).

A través de la literatura académica se han asentado las bases para comprender esta institución como un espacio paradójico que oscila entre su definición como perpetuadora o bien cuestionadora del orden jerárquico y subalternizador de lo femenino (Sancho, Hernández, Herraiz, y Vidiella 2009).

Dentro de estos debates, desarrollados en el seno de las pedagogías feministas y queer se ha evidenciado reiteradamente la necesidad de un acercamiento complejo, crítico y poliédrico a la escuela, el aula y el sistema educativo en su conjunto teniendo en cuenta que es “a través de los modos de hacer educativos, del montaje de una propuesta pedagógica, que nos convertimos en sujetos inteligibles —o no— para la cultura” (Flores, 2013, p. 226).

En esta línea, se han abordado aspectos relacionados con el disciplinamiento identitario que opera en el sistema educativo en clave heteronormativa para “transformar el cuerpo en sujeto heterosexual, a través de la producción de la masculinidad y la feminidad normativas” (Flores, 2013, p. 268).

Algunos ejes de estas investigaciones serán: la masculinización del currículum académico, manifestada en la marginación e invisibilización de saberes, así como en la propia organización docente (Connell, 2001; Subirats, 2006); la diferente repartición de los espacios entre niños, que colapsan los lugares de ocio físico, y niñas, que son relegadas a zonas delimitadas; esto es lo que Lomas (2013) menciona refiriéndose a la oposición entre el orden escolar o cultura femenina y el orden masculino o cultura masculina del patio. Y, a la par, otros trabajos han tenido en cuenta la relevancia del profesorado en la reproducción de fórmulas heterosexistas de relación (Pascoe, 2007), junto con la interiorización de diferentes expectativas y comportamientos con respecto a su alumnado (Chiodi, Fabbri, y Sánchez, 2020).

Es precisamente este carácter complejo y polisémico de la escuela lo que le aporta la capacidad de subvertir el orden patriarcal. No estamos hablando entonces en clave de “revolución de género”, sino más bien de la posibilidad de transgresión a través de la atención a prácticas y discursos concretos, revelando la red de significado en el que se integran (Connell, 2001, pp. 168-169).

Es a través de lo que Flores (2013, p. 226) denomina “inquietud micropolítica”, es decir, el cuestionamiento de las prácticas cotidianas de inteligibilidad de los sujetos en base a sus múltiples axiomas de opresión/dominación, que se crean “las condiciones de posibilidad de un pensar desbordante de las lógicas identitarias de las disciplinas y territorios de enunciación”.

## **METODOLOGÍA**

### **Adultocentrismo y masculinidad infantil**

Reflexionar sobre los modos de producción de la masculinidad en la escuela no solo significa plantear la necesidad de una lectura minuciosa de los procesos de asimilación de la hegemonía, sino que también tiene que ver con definir cuáles son sus límites culturales o, dicho en otras palabras, cómo se manifiesta esa masculinidad que deseamos transformar. Esta labor, aunque a priori puede parecer evidente, se encuentra con, al menos, tres obstáculos específicos para cartografiar lo que denominaremos masculinidad infantil.

El primero tiene que ver con la desexualización de la infancia (Trujillo, 2015). Las sociedades occidentales configuran una idea de lo infantil en oposición a lo adolescente en el que ambos conceptos aparecen incrustados en una red dicotómica de significado. La adolescencia es interpretada de acuerdo con un modelo de hipersexualización en el que todo acto y pensamiento juvenil es considerado como susceptible de perder el control (Pascoe, 2007). En oposición a esto, la infancia aparece representada como un periodo angelical, libre de deseo erótico y, por ende, carente de la mácula que parece recaer sobre la sexualidad adolescente. La imposición de este sistema de oposiciones se basa en la adopción de un modelo moralista judeocristiano que sienta sus raíces en el rechazo de la sexualidad como algo que más que participar del desarrollo subjetivo de la persona, corroe su cuerpo y su virtud moral —el pecado original.

Este aspecto introduce el que es considerado el segundo obstáculo en el acercamiento a la masculinidad infantil: la imposición de un régimen de saberes adultocentrista. El adultocentrismo es la construcción de la experiencia adulta como la única válida para adquirir la validación de sujeto racional, consciente y autónomo que define el ideal de persona en el mundo occidental. Este concepto, más que a un discurso concreto, remite a una perspectiva, a un paradigma de pensamiento en el acercamiento a la realidad juvenil e infantil (Florio, Caso, y Castelli, 2020) como etapas

de transición a la vida adulta, definiéndolas como periodos incompletos, peligrosos o prepolíticos, en los que la autonomía de los sujetos es puesta en entredicho. Esto implica que estas etapas limítrofes son relegadas a un segundo lugar, olvidando prestar atención a sus especificidades, necesidades y conflictos propios.

Por otro lado, desde los Estudios de Masculinidades han sido muchas las voces que han insistido en el carácter construido de la masculinidad y su modulación en un contexto cultural concreto (Gilmore, 1990; Kimmel, 1997; Segarra y Carabí, 2000). La masculinidad se manifiesta como una ideología de opresión vinculada con lo universal y la subalternización de lo femenino y, a su vez, de manera plural en su subjetivación y materialización en los cuerpos que la encarnan (Chiodi et al., 2020). Esta identidad es definida como un trabajo activo y constante de demostración y validación pública (Badinter, 1993; Kimmel, 1997), que no tiene un final definido: “masculinity is a quality of being which is always incomplete” (Segal, 2007, p. 103); es una repetición de prácticas y discursos dentro de un marco de prohibiciones y limitaciones, aquello que la autora Judith Butler (2013) definió como la iterabilidad de prácticas de inteligibilidad dentro del marco de la matriz heterosexual. La masculinidad es, por todo ello, un tránsito que no parece tener un final concreto, puesto que requiere de la participación y reafirmación constante del sujeto y de la validación de “los iguales”.

El tercer obstáculo, por lo tanto, lo encontramos en que se considera a los/las infantes como meros objetos pasivos de la socialización masculina y se les excluye de ser considerados como agentes de “prácticas masculinizantes” (Connell, 2001), es decir, de aquellos actos que, dentro de la matriz heterosexual, dan forma al sujeto masculino. Problematizar la infancia como un periodo de desarrollo de la masculinidad, tal y como ocurre en la edad adulta, nos permite visibilizar aquellos procesos que han permanecido bajo la infantilización y el paternalismo que residen en su desgenerización.

Al comprender la masculinidad como un objetivo aspiracional en tanto que “idea-fantasma regulador” (Amorós, 1992, p. 45) lo que se sitúa en el centro del análisis no es el grado de masculinidad que “poseen” o “desarrollan” los/las infantes, sino en qué medida y bajo qué principios son interpelados/as por el discurso hegemónico, cómo es asumido e incluso reapropiado. De lo que se trata es de cuestionar el discurso que valora la masculinidad infantil como un boceto de una masculinidad que supuestamente se definirá en etapas posteriores del desarrollo. Este determinismo enmarcado en el “boys will be boys”, funciona como un presagio fatalista (Ahmed, 2017) que naturaliza el disciplinamiento de la hegemonía masculina e invisibiliza los procesos de aprendizaje propios de estas edades tempranas.

## **RESULTADOS**

### **Reconocer las prácticas masculinizantes**

Uno de los grandes logros de las investigaciones elaboradas desde los Estudios de Masculinidades y Estudios Feministas ha sido configurar un modelo teórico que permite identificar e interpretar los modelos de masculinidad dominante en cada contexto histórico-político (Connell, 1995). Definir un modelo en base a aspectos como la independencia, competición, impulso y agresividad, control y dominación, así como el rechazo de la expresión emocional frente a otros individuos y frente a sí mismos (Seidler, 1989), ha sido fundamental para establecer un punto de partida de las intervenciones con masculinidades y también de cara a establecer políticas de intervención pública en la deconstrucción masculina.

Si bien estas características son aplicables al modelo hegemónico de masculinidad, debemos valorar su aplicación con suma cautela para no reducir las experiencias infantiles ni para pasar por alto otras prácticas que a priori no sean masculinizantes. El discurso de la inocencia sirve habitualmente para enmascarar la construcción de la hegemonía masculina en estas fases vitales marcadas por la convulsión identitaria y por la saturación de estímulos mediáticos.

En el trabajo en el aula necesitamos de herramientas que nos permitan comprender los principios rectores sobre los que se construye la masculinidad, siendo conscientes de que esta suele mostrarse bajo parámetros que la naturalizan y normalizan. La masculinidad se despoja a sí misma de su propio trazo identitario convirtiéndose en “transparente” y “escurridiza” (García-García, 2010, p. 66) tanto para el sujeto mismo como para la colectividad. Es precisamente ahí donde reside su carácter hegemónico: en la alienación colectiva e individual que hace confluír los intereses patriarcales con los intereses colectivos (Connell, 1995).

Con esto, podemos establecer tres ejes analíticos para desentrañar la naturalización de las prácticas masculinizantes. Estas se inscriben fundamentalmente en tres espacios: la relacionalidad de género, la corporalidad masculina y la validación homosocial.

### **Relacionalidad de género**

En los últimos años algunas voces se han alzado para señalar la falta de un compromiso rigurosos de la producción teórica de las masculinidades con respecto a la teoría feminista (Berggren, 2014), afirmando incluso la creciente deriva identitaria que están adquiriendo en detrimento de análisis concienzudos de las relaciones y estructuras de poder (Azpiazu, 2017).

La adopción de modelos descriptivos basados en atributos masculinos, junto con discursos que ponen en primer plano los “costes de la masculinidad” ha llevado al descentramiento de la dominación y jerarquía masculina como estructura de opresión

patriarcal. Lo que otorga el carácter hegemónico a la masculinidad no son un conjunto de características que son definidas socialmente como negativas, por ejemplo, la agresividad, la violencia o la incapacidad de conexión emocional, sino el hecho de que estas se articulen para servir a los intereses de subordinación de lo femenino y de las alteridades sexo-genéricas. Tal y como señala la autora Mimi Schippers (2007), esta disposición asimétrica y relacional de los géneros, definida en términos de “alteridad” y “abyección” por la teoría feminista, es precisamente el núcleo duro del patriarcado y, por consiguiente, de la hegemonía masculina.

No todas las practicas llevadas a cabo en el aula por los niños refuerzan la hegemonía masculina o la autoridad incuestionable de la heterosexualidad. Ni todas las llevadas a cabo por las niñas refuerzan la subordinación femenina. Esto tendría al menos tres consecuencias inmediatas: primero, retomar el determinismo y biologicismo como principios rectores de nuestras teorizaciones y práctica educativa. Segundo, se eliminarían las posibilidades subversivas de la estructura de dominación masculina. Y, tercero, se invisibilizarían aquellas expresiones masculinizantes que se dan fuera de la corporalización del hombre blanco viril, por ejemplo, de las mujeres masculinas (Halberstam, 2008).

De este modo, es fundamental contextualizar las prácticas para así comprender los discursos en los que se inscriben. Los comportamientos de los sujetos masculinos se inscriben en una red de significado que define su identidad y la manera en la viven corporalmente (Gill, Henwood, y Mclean, 2005).

La práctica pedagógica que se plantea implica la pregunta, nada sencilla, de si una práctica deviene o no en reafirmar la subalternidad femenina, teniendo presente que el binarismo no tiene por qué conllevar de manera ineludible la jerarquía.

El aula es un espacio de intercambio, negociaciones y también violencias que deben ser erradicadas y para ello deben comprenderse las reglas del juego, no solo de la estructura de dominación y hegemonía de género, sino también las dinámicas internas a cada escuela y cada aula (Pascoe, 2007).

Es a través de este acercamiento desde lo macropolítico a lo micropolítico cómo podemos reconocer la naturaleza de las prácticas, cómo estas se justifican discursivamente y, además, que reapropiaciones y resistencias se dan tanto respecto a los modelos tradicionales como a las nuevas configuraciones. Educar en la deconstrucción masculina implica adoptar una postura de cuestionamiento constante de la propia posición de educador/a y de los límites de lo asumido como válido o verdadero; es entender que la práctica pedagógica es también una “práctica de visualización”, es decir, de entrenar la mirada para cuestionar aquello que es comprensible, aceptable o que permanece oculto (Flores, 2013, p. 254).

Un aspecto fundamental que mencionar vinculado a la relacionalidad de género tiene que ver con el carácter metaestable de dichas relaciones. Si el patriarcado se

transforma para adaptarse a los diferentes contextos culturales, no es extraño pensar que las relaciones entre los géneros y dentro de los géneros también se transforman. En este sentido, en la actualidad han adquirido mucha relevancia los discursos que enfatizan la mutación de la masculinidad hacia una fórmula más igualitaria y novedosa que toma el nombre de “nueva masculinidad”. Desde el ámbito teórico y político han surgido voces que enarbolan esta figura como la representante de una transformación del núcleo duro de la masculinidad patriarcal, mostrándose ahora como más sensible, tolerante y preocupada por la igualdad.

Este discurso, si bien simboliza una transformación del statu quo y pone sobre la mesa la participación de muchos hombres en la redefinición del contexto de desigualdad social, también puede devenir en cierta estrategia de desresponsabilización. El “nuevo hombre” se presenta a sí mismo como una figura transgresora frente al “hombre clásico”, ese macho viril que encarna la masculinidad tóxica (Azpiazu, 2017). Este es un ejercicio de expulsión por el que la masculinidad aparta de su órbita de atributos aquellos que, dado el contexto social actual, han dejado de ser vistos como adecuados o positivos.

Este proceso, que nos habla de la capacidad adaptativa y resistencia patriarcal al cambio tiene dos consecuencias principales. Por un lado, se define un espacio de comodidad en la que la transformación social parece depender del paso del tiempo. Si se considera que la deconstrucción masculina devendrá por una especie de inercia histórica, lo que se produce es precisamente el efecto contrario, el estancamiento o incluso el retroceso. Por otro lado, se delimita un espacio de lo “políticamente correcto”, definiéndose un campo de lo decible y lo indecible. La masculinidad tóxica pasa al lugar de aquello que es considerado monstruoso y, a su vez, adquiere un carácter privado, algo que en cierta manera la excluye del debate público, produciendo simplificaciones que llegan habitualmente a la patologización, evitando así la condena de la masculinidad.

El alumnado no es ajeno a estas retóricas y habitualmente las integran formando parte de su cotidianidad. Trabajar con la masculinidad es también realizar una contralectura atenta y detenida de aquello que no se está diciendo, provocando que salgan a la luz discursos que se mantienen en cierto oscurantismo bajo el lema contemporáneo del “eso no se puede decir en público”. Reconocer las prácticas masculinizantes pasa, precisamente, por sacarlas de su espacio de lo innombrable, dándoles forma para así poder desgranar y deconstruir los principios que la sustentan.

A esta dificultad de identificación y detección de las prácticas masculinizantes, también se le sumará la “hibridación de las masculinidades”, es decir, la capacidad de apropiación que la masculinidad hegemónica muestra al adoptar características que

han sido atribuidas tradicionalmente a los grupos subalternos (Bridges y Pascoe, 2014).

Este planteamiento nos enfrenta tanto a la necesidad de prestar atención a las fórmulas de reacondicionamiento del patriarcado para modificar su apariencia externa, como a la necesidad de dotar de agencia sobre la construcción identitaria de la masculinidad a los/las infantes. Al reconocer su capacidad de negociar, validar y reinterpretar los valores y discursos masculinos, podemos sumergirnos en las modulaciones y estrategias que se producen en el aula tanto en lo subversivo como en la imposición de una estricta masculinidad.

### **Embodiment masculino**

El segundo eje analítico está vinculado con el cuerpo como texto cultural. La masculinidad ha sido interpretada históricamente como ajena a su propia materialidad mientras que la feminidad ha permanecido atada a una lectura biológica y esencialista de la maternidad y la sexualidad. Esta “abyección del cuerpo” de la masculinidad es producida por regímenes normativos que, contando con una larga genealogía en la filosofía occidental, prescriben la división platónico-cartesiana del sujeto entre mente/cuerpo y promueven el rechazo de la materialidad por corresponderse con un significante femenino. La masculinidad trasciende lo corporal porque esa es precisamente la manera en la que alejarse de todo aquello no-masculino y consagrarse tomando como referencia valores como la racionalidad, el control de los impulsos y la fortaleza mental (Nast y Kobayashi, 1996).

Insertar el cuerpo en nuestra práctica pedagógica implica comprender cómo este se construye en el aula, no solo como materialidad, sino también como significante. “Mostrar” el cuerpo es (re)presentarlo como una identidad corporeizada, es decir, evidenciar la manera en la que la masculinidad define cómo se vive un cuerpo y cómo este determina la experiencia del mundo (Gill, 2008).

¿Cómo se entiende que debe ser el cuerpo masculino? ¿Qué lo diferencia del cuerpo femenino? ¿Cómo se establecen las diferencias y los procesos de abyección? Estas tres preguntas nos pueden ayudar a comprender la manera en la que la práctica educativa, junto al contexto educativo y otros agentes de socialización, continúan reforzando ideas estereotípicas que perpetúan la hegemonía. Proponer una pedagogía del “cuerpo a cuerpo” (Flores, 2013, p. 261) es comprender la extensión e implicaciones del trabajo educativo en la producción corporal del alumnado y, por consiguiente, de la responsabilidad en la reproducción de las categorías de género y sexualidad acordes a la heteronormatividad.

Debemos entender que el género y, en este caso la masculinidad, funciona como una “tecnología corporal” (Foucault, 1998, p. 168) que define una serie de ideales que, adaptables históricamente, han impuesto la comprensión de este en relación con su

autonomía, autocontrol y racionalidad. La hegemonía masculina, la relacionalidad y la jerarquía establecida entre los géneros, se impone como un biopoder que establece formas de gestión, ordenación y disciplina de los cuerpos (Foucault, 1998).

Como señala Michael Messner (1990, p. 211), la masculinidad hegemónica tradicional sanciona un tipo de “racionalidad instrumental” que, basándose en el cuerpo-máquina-arma, percibe su entorno como un lugar hostil de conquista y ve en el “otro” a un oponente reificable. Esta comprensión deriva, según el autor, en la violencia dirigida tanto contra ese “otro” como contra la subjetividad y el propio cuerpo. Esta racionalidad que asocia el cuidado y la dependencia con lo femenino produce consecuentemente el aislamiento y alejamiento de todo aquello que sea sinónimo de debilidad.

Abandonar la descorporalización de la masculinidad implica tener presentes nuestras expectativas, apreciaciones, ejemplos educativos y requerimientos físicos; esto es un autoanálisis sobre las maneras en las que entendemos como naturales y coherentes las relaciones entre la masculinidad y la feminidad en tanto que oposiciones dicotómicas y jerárquicas; e implica también la crítica a los obstáculos institucionales que impiden la pedagogía “cuerpo a cuerpo”.

### **Validación homosocial**

Si la relacionalidad de género se configura de acuerdo con una serie de normas que construyen las relaciones entre los géneros y que los hacen inteligibles socialmente, la “homosociabilidad” se comprende como el reconocimiento intragénero de los privilegios y el acceso a los mismos. Este sentido de fratría (Amorós, 2000), de respeto a lo similar, es decir, a lo similar a “mí”, define un locus de poder que es entendido como un bastión en el que los hombres re-validan su masculinidad: “puedes ser y poder conmigo, porque eres como yo, ergo te homologo (...)” (Amorós, 1992, p. 49; énfasis en el original).

Lo homosocial puede ser entendido de acuerdo con las palabras de Amorós (1992, p. 47) como un entramado de “pactos seriales” u “homólogos” dentro de una “fratria juramentada” que definen tanto la pertenencia y reconocimiento como la accesibilidad al privilegio. Lo homosocial es un espacio performativo de la masculinidad hegemónica definido por la (auto)vigilancia y el (auto)reconocimiento (Kimmel y Arosón, 2004).

El aula es un espacio de despliegue de esa validación homosocial, viéndose reforzada en muchas ocasiones por las propias dinámicas generizadas de aprendizaje y enseñanza. Interceptar esta economía simbólica del privilegio masculino (Bourdieu, 2000) nos permite romper la cadena de la violencia y reproducción de la toxicidad. La performance masculina requiere de una presentación colectiva (Kimmel y Arosón, 2004, p. 397), de una demostración basada en aspectos como la ostentación de la



heterosexualidad, objetualización femenina y la homofobia. Estos aspectos también se encuentran presentes en la masculinidad infantil, si bien no a través del mismo grado de hostilidad que en jóvenes y adultos.

Trastocando lo que Louise Althusser (1989, p. 202) denominó “interpelación”, es decir, la capacidad que tiene la ideología y en este caso la masculinidad de integrarse en los objetivos identitarios y el “deber ser” de un individuo, se buscan paralizar los refuerzos positivos y la necesidad de lucha por el reconocimiento entre iguales: “[h]omosocial group interactions provide feedback and support for masculinity self-conceptualization. In this sense, masculinity conceptualization is itself a form of competition” (Bird, 1996, pp. 127-128).

En esta competición por la subjetivación masculina un aspecto fundamental que debería tenerse presente es lo que algunas investigaciones han denominado “homofobia de género” (Pascoe, 2007). Al articular este discurso de odio en base a la interrelación de la sexualidad y género lo que comprobamos es que más que el rechazo a aquellos hombres que tienen sexo con otros hombres, el repudio que se establece va más bien dirigido contra el maricón, es decir, contra lo asociado a la feminidad.

El “fag discourse”, como lo denomina la autora Cheri Pascoe (2007, p. 54) funciona como un mecanismo disciplinador de la verdadera masculinidad y constituye el núcleo de la validación homosocial. Prestar atención a la interacción masculina en el aula es intensificar la descodificación de los discursos que sustentan una masculinidad como verdadera frente a otras que, asociadas con lo femenino, representan lo opuesto a lo deseable.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

### **Conclusiones y líneas futuras de investigación**

Mediante el análisis de los considerados como ejes de despliegue de la masculinidad hegemónica, la relacionalidad de género, la corporalización masculina y la homosociabilidad, se han pretendido ofrecer herramientas para cuestionar las naturalizaciones que habitualmente orientan nuestra práctica educativa a la hora de trabajar con el alumnado de educación primaria. Si bien es cierto, este trabajo requeriría de su complementación con un estudio empírico, así como un análisis preciso de la masculinidad femenina, algo que indudablemente enriquecería y daría forma al proceso de deconstrucción de la hegemonía masculina.

La aproximación teórico-metodológica adoptada nos permite comprender y cuestionarnos la interrelación escuela-normatividad-masculinidad, de acuerdo con su comprensión como un “agente institucional” en la configuración de masculinidades, pero también como un espacio en el que se ponen sobre la mesa “otros agenciamientos” (Connell, 2001, p. 160). Esto supone desvincularnos de

comprensiones unidireccionales y homogéneas en lo relativo a los conflictos surgidos entre las estructuras de poder y las posibles resistencias, adaptaciones y modulaciones. Otorgando, así, espacio simbólico tanto a las resistencias inherentes a los discursos normativos de poder (Foucault, 1982) como a descodificar la metaestabilidad de la hegemonía masculina.

## REFERENCIAS

- Ahmed, Sara (2017). *Living a Feminist Life*. Londres, Inglaterra: Duke University Press.
- Althusser, L. (1989). *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI.
- Amorós, C. (1992). Notas para una teoría nominalista del patriarcado. *Asparkia: investigación feminista*, (1), 41-58.
- Azpiazú, J. (2017). *Masculinidades y feminismo*. Barcelona: Virus Editorial.
- Badinter, E. (1993). *XY: La identidad masculina*. Madrid: Alianza Editorial.
- Berggren, K. (2014). Sticky Masculinity: Post-Structuralism, Phenomenology and Subjectivity in Critical Studies on Men. *Men and Masculinities*, 17(3), 231-252.
- Bird, S.R. (1996). Welcome to the Men's Club. Homosociality and the Maintenance of Hegemonic Masculinity. *Gender and Society*, 10(2), 120-132.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bridges, T., y Pascoe, J. (2014). Hybrid masculinities: New Directions in the Sociology of Men and Masculinities. *Sociology Compass*, 8(3), 246-258.
- Butler, J. (2013). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Chiodi, A.; Fabbri, L., y Sánchez, A. (2020). *Varones y masculinidad(es): Herramientas pedagógicas para facilitar talleres con adolescentes y jóvenes*. Argentina: Laboratorio de prácticas e investigaciones sociales.
- Connell, R. W. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género en las escuelas. *Nómadas*, (14), 156-171.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Reino Unido: Polity Press.
- Flores, V. (2013). *Interrucciones. Ensayos de poética activista: escritura, política y educación*. Neuquén, Argentina: La Mondonga Dark.
- Florio, E., Caso, L., Y Castelli, I. (2020). The Adultcentrism Scale in the educational relationship: Instrument development and preliminary validation. *New Ideas in Psychology*, 57, 100762-100762.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry* 8(4), 777-795.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber (vol. 1)*. Madrid: Siglo XXI.
- García-García, A. (2010). Exponiendo hombría. Los circuitos de la hipermasculinidad en la configuración de prácticas sexistas entre varones jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, (89), 59-78.
- Gill, R. (2008). Body Talk: Negotiating Body Image and Masculinity. En S. Riley, M. Burns, H. Frith, S. Wiggins, y P. Markula (Eds.), *Critical Bodies: Representations, Identities, and Practices of Weight and Body Management* (pp. 101-116). Nueva York, EEUU: Palgrave Macmillan.

- Gill, R., Henwood, K., y McLean, C. (2005). Body projects and the regulation of normative masculinity. *Body & Society*, 11(1), 37-62.
- Gilmore, D. (1990). *Manhood in the Making: Cultural Concepts of Masculinity*. Nueva York, EEUU: Yale University Press.
- Halberstam, J. (2008). *Feminidad masculina*. Barcelona: Egales.
- Herraiz, F. (2008). Una reflexión sobre la masculinidad en la escuela. Una experiencia de aprendizaje de género y sexo. *Aula de Innovación Educativa*, 177, 53-55.
- Kimmel, M. S. (1997). "Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés, y J. Olavarria (Eds.). *Masculinidad/es: poder y crisis* (pp. 49-62). Chile: Isis Internacional.
- Kimmel, M., y Aronson, A. (2004). *Men and Masculinities: A Social, Cultural, and Historical Encyclopedia*. California, EEUU: ABC Clio.
- Lomas, C. (2013). Orden escolar y (des)orden masculino: Masculinidades, violencias y fracaso en la educación. *Integra Educativa*, 6(2), 29-48.
- Messner, M. A. (1990). When Bodies are Weapons: Masculinity and Violence in Sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 25(3), 203-220.
- Nast, H., y Kobayashi, A. (1996). Re-Corporalizing Vision. En N. Duncan (Ed.), *Bodyspace: Destabilizing Geographies of Gender and Sexuality* (pp. 75-93). Londres: Routledge.
- Pascoe, C. J. (2007). *"Dude, You're a Fag": Masculinity and Sexuality in High School*. California, EEUU: University of California Press.
- Sancho, J. M., Hernández, F., Herrera, F., y Vidiella, J. (2009). Una investigación narrativa en torno al aprendizaje de las masculinidades en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1155-1189.
- Schippers, M. (2007). Recovering the Feminine Other: Masculinity, Femininity, and Gender Hegemony. *Theory and Society*, 36(1), 85-102.
- Segal, L. (2007). *Slow Motion: Changing masculinities, Changing Men*. Nueva York, EEUU: Palgrave Macmillan.
- Segarra, M., y Carabí, Á. (2000). *Nuevas Masculinidades*. Barcelona: Icaria.
- Seidler, V.J. (1989). *Rediscovering Masculinity: Reason, Language and Sexuality*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Subirats, M. (2006). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. En C. Rodríguez-Martínez (Comp.), *Género y Currículo* (pp. 229-258). Madrid: Akal.
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, 41, 1527-1540.



## CAPÍTULO 97

### IDENTIFICACIÓN DE BARRERAS Y FORTALEZAS EN LA CONSECUCCIÓN DE UN MODELO EDUCATIVO INCLUSIVO

ALEJANDRO LORENZO LLEDÓ Y ASUNCIÓN LLEDÓ CARRERES  
*Universidad de Alicante*

#### INTRODUCCIÓN

La universidad del siglo XXI en su desafío de adaptarse a las nuevas necesidades del alumnado para mejorar la enseñanza ha abierto su paraguas metodológico a nuevos indicadores de calidad. En este sentido, la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (2006), siguiendo las recomendaciones impulsadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), consideró la renovación metodológica como uno de los retos a afrontar más importantes. En este cambio de paradigma educativo se han incorporado al contexto universitario dos variables evaluables que marcan el camino a seguir de un nuevo modelo metodológico.

En primer lugar, se trata de introducir la inclusión educativa en el marco universitario como la piedra angular de la educación transformadora para el acceso, la equidad y la calidad (Lorenzo-Lledó, Lorenzo, Lledó, y Pérez-Vázquez, 2020) y como consecuencia un modelo educativo que demanda al profesorado competencias para poder abordar a la diversidad en las aulas universitarias y la implementación de programas inclusivos en las universidades (Paz-Maldonado, 2020).

En este sentido, ya la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con discapacidad (LIONDAU) defendió una tolerancia cero ante la discriminación para hacer efectivo el derecho a una igualdad de oportunidades, la vida independiente, la normalización, la accesibilidad universal y el diseño para todos. Con posterioridad, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU), refuerza los principios de accesibilidad universal y diseño para todos, centrando su atención en las situaciones de discriminación por razones de discapacidad, respondiéndose a la realidad de que el alumnado con discapacidad colectivo cada vez más presente en el contexto universitario.

Ello, se verá reforzado en dos términos clave para liderar el marco educativo inclusivo (UNESCO, 2017; 2019), la inclusión como proceso de ayuda a superar los

obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes y, la equidad para asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos se considere de igual importancia. El ejercicio de estos principios establecidos desde un marco internacional inclusivo se convierte en el motor del cambio para transformar las formas de enseñanza y aprendizaje, haciendo posible la identificación de las dificultades a las que pueden enfrentarse los y las estudiantes a lo largo del sistema educativo universitario y no universitario.

Propuestas muy consolidadas en el contexto universitario (Alba, 2016; Alba, Sánchez, y Zubillaga, 2011; CAST, 2008; Ruiz, Solé, Echeita, Sala, y Datsira, 2012), han optado por la transformación de los currículos universitarios en accesibles para facilitar el acceso, la presencia y la participación a todos los estudios universitarios. Todo ello para que convertir los entornos educativos caracterizados como discapacitantes en inclusivos (Lledó, 2015).

Retomando actuaciones provenientes del marco legislativo no universitario en el contexto geográfico en el que se contextualiza este estudio (Decreto 104/2018; Orden 20/2019), se plantea la necesidad de identificar las barreras que tiene el alumnado y que originan procesos de exclusión y trasladarlo al contexto universitario (barreras en el acceso, accesibilidad a los espacios; barreras a la participación, en cuanto a la interacción y comunicación en el grupo); y barreras en el aprendizaje, en cuanto a medidas inclusivas en los currículos universitarios.

Por consiguiente, con la eliminación de estas barreras como el principio para avanzar hacia un marco inclusivo, ya que, como apuntan Deiner (2012), Pivik, McComas, y Laflamme (2002), y Powell (2015), las barreras a la inclusión existen de muchas formas: físicas, ideológicas, institucionales, conceptuales y actitudinales intencionales y no intencionales. Siendo la educación inclusiva es una apuesta para la defensa de la eliminación de todas las barreras al aprendizaje y de la participación de todos los alumnos vulnerables a la exclusión y la marginación (Ahmad, 2012).

En cuanto a la segunda variable para favorecer el modelo educativo inclusivo las universidades españolas están promoviendo los planes de acción tutorial para adaptarse a la vida académica y a aprovechar los recursos que ofrece la universidad (Calderón-Garrido et al., 2019), haciendo posible que su itinerario formativo y personal pueda hacer más funcional su futuro profesional. En este sentido los trabajos ya implementados (Álvarez y Álvarez, 2015; Álvarez y Forner, 2008; Lázaro, 2008; Rodríguez-Espinar, 2002, 2006; Stephen, O'Connell, y Hall, 2008; Vázquez y Cuevas, 2014) pone de manifiesto la acción tutorial como estrategia que puede reducir los obstáculos que se generan en el tránsito al nuevo contexto educativo. Aunque todo ello, desde el compromiso de indicadores de calidad para la acción tutorial en cuanto a formación en orientación e implicación de tutores y alumnado (Martín-Romera, Berrios, y Pantoja, 2020).

A partir de lo expuesto, el estudio que se presenta, enmarcado dentro del Proyecto de innovación “Barreras y fortalezas en el aprendizaje y la participación de las y los estudiantes universitarios” referencia 4842, del Programa Redes-i3ce de investigación en docencia universitaria 2019-2020.

Una vez determinado todo el contexto en el que se fundamenta este estudio se indican las hipótesis que marcan el camino para dar respuesta a la declaración del propósito del mismo (Johnson y Christense, 2008):

1. A partir de lo enunciado se espera que los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil y educación Primaria perciban barreras y fortalezas en el contexto universitario desde el acompañamiento tutorial.

2. Se espera que pueda haber diferencias significativas en las percepciones de las barreras y las fortalezas en función del género y del Grado de Maestro.

### **Objetivos**

Por consiguiente, objetivo general de este estudio es conocer las percepciones del alumnado del Grado de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria sobre las barreras o fortalezas en su inclusión en la universidad desde el acompañamiento tutorial. A partir de dicho propósito general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

-Conocer las percepciones sobre las barreras o fortalezas para el acceso en el contexto universitario percibidas por el alumnado del Grado de Maestro desde el acompañamiento tutorial.

-Conocer las percepciones sobre las barreras o fortalezas para la participación en el contexto universitario percibidas por el alumnado del Grado de Maestro desde el acompañamiento tutorial.

-Conocer las percepciones sobre las barreras o fortalezas para el aprendizaje en la universidad percibidas por el alumnado del Grado de Maestro desde el acompañamiento tutorial.

-Identificar la influencia del género y del Grado de los participantes en la percepción de barreras y fortalezas.

### **METODOLOGÍA**

El presente estudio adopta un enfoque cuantitativo no experimental ex post facto (Albert, 2007). Asimismo, se trata de un estudio transversal ya que la recogida de información de llevó a cabo en un momento determinado (León y Montero, 2002). Además de la información descriptiva se incluye un análisis comparativo referido a posibles diferencias significativas entre variables mediante un diseño correlacional.

Descripción del contexto y de los participantes

El presente estudio se ha llevado a cabo en el contexto universitario de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, con una muestra de estudiantes seleccionada mediante un tipo de muestreo no probabilístico accidental o causal (Albert, 2007). Los participantes fueron 356 estudiantes que han recibido acompañamiento tutorial, de los cuales el 58,3% son del Grado de Maestro de Educación Primaria y el 41,7% del Grado de Educación Infantil. En cuanto al género, el 69,3% son mujeres y el 30,7% hombres. La edad de los participantes está entre 18 y 26 años, con una media de 20,2 años. Por lo que respecta al curso, el 37,4% son de primer curso, el 13,7 de segundo curso, el 24,2% de tercero y el 27,4% de cuarto. En cuanto al conocimiento del Programa de Acción Tutorial (PAT) antes de participar en él y los medios a través de los cuales tuvo conocimiento el alumnado participante, se presentan las figuras 1 y 2.

Figura 1. Porcentajes referidos al conocimiento del PAT por parte del estudiante

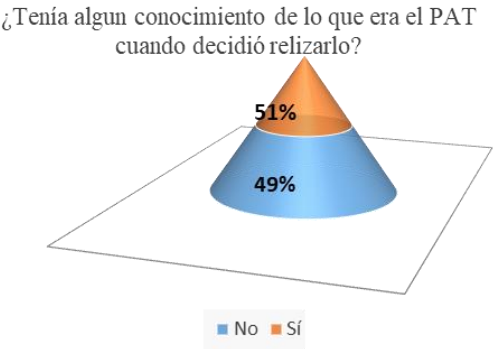
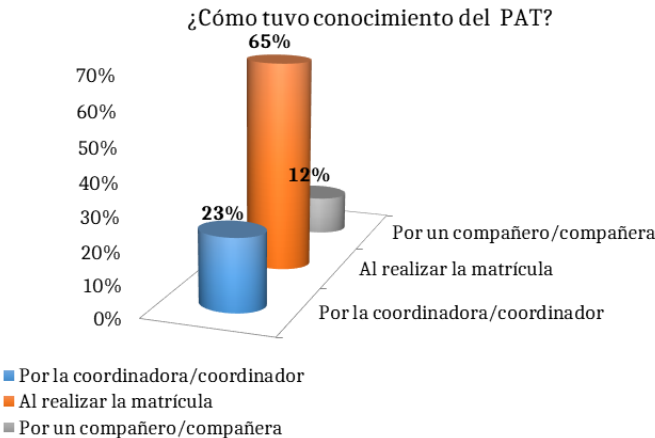


Figura 2. Porcentajes referidos al medio de conocimiento del PAT





## **Instrumentos**

Para la presente investigación se ha diseñado ad hoc un cuestionario. Tras la elaboración de una primera versión del cuestionario compuesta por 36 ítems, y con la finalidad de garantizar su validez de contenido y evitar incorrecciones en los ítems (Kerlinger y Lee, 2002), se aplicó la técnica de juicio de expertos, tal como recomiendan Barroso y Cabero (2010). Así, la primera versión del cuestionario se envió a diez expertos, y se tomó el procedimiento propuesto por Lawshe (1975) para el cálculo de la validez de contenido a través del índice de validez de contenido (IVC). Este proceso dio como resultado la eliminación de dos ítems, cuyo IVC era inferior a uno. Por tanto, la versión definitiva del cuestionario queda conformada por 34 ítems. Una vez obtenidos los datos referidos a la validez de contenido, se realizó una prueba piloto con 40 estudiantes de los Grados de Maestro, en la que se confirmó la comprensión de los ítems por parte de los estudiantes. Los ítems del cuestionario se estructuran en dos partes. La primera parte del cuestionario se compone de 6 ítems, referidos a la identificación de la muestra, Grado de Maestro, género, edad, curso, conocimiento de la existencia del PAT y medio de conocimiento del PAT. Y en la segunda parte, se incluyen 27 ítems, organizados en tres dimensiones: la primera dimensión sobre la identificación de barreras o fortalezas de acceso (10 ítems), la segunda sobre barreras o fortalezas de participación (8 ítems) y la tercera dimensión sobre barreras o fortalezas de aprendizaje (9 ítems). Por último, se incluye una pregunta final para conocer el grado de satisfacción con el acompañamiento tutorial recibido. Teniendo en cuenta que el objetivo del estudio ha sido conocer las barreras y fortalezas que perciben los estudiantes que han recibido acompañamiento tutorial, se han presentado una serie de indicadores educativos a tener en cuenta para la inclusión, y que el alumnado debía indicar si tras el acompañamiento recibido el indicador presentado lo percibe como una barrera o como una fortaleza.

## **Procedimiento**

El procediendo de planificación y recogida de datos se llevó a cabo en dos fases. En una primera fase, se puso en contacto con el profesorado para que obtener su colaboración para pasar el cuestionario a su alumnado que recibió acompañamiento tutorial. En una segunda fase, se procedió a administrar el cuestionario al alumnado durante el curso 19-20, que, de manera anónima y voluntaria, lo cumplimentó mediante la herramienta Google Forms.

## **Análisis de datos**

Los datos fueron procesados con el programa SPSS en su versión 21, analizándose los estadísticos descriptivos, con frecuencias y porcentajes. Respecto al

diseño correlacional, se utilizó la prueba chi-cuadrado para analizar posibles diferencias significativas entre las variables seleccionadas.

## RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados en función de las variables cuantificadas.

### Identificación de barreras y fortalezas en el acceso

En cuanto a los resultados relativos a la identificación de barreres y fortalezas en el acceso, se presentan en la siguiente tabla 1. Como se puede observar, los hallazgos en la dimensión de acceso constatan con porcentajes altos la percepción de fortalezas. En este sentido, cabe destacar los ítems 5 (86.7%) y 6 (91.2%), así como también el ítem 2 (71.3%), todos referidos a recursos, espacios y servicios de la universidad. Asimismo, cabe indicar que un porcentaje muy elevado (91.3), en el ítem 8, se identifica una barrera.

### Identificación de barreras y fortalezas en la participación

En cuanto a las barreres y fortalezas en la participación, los resultados obtenidos se presentan en la tabla 2. Los resultados obtenidos en la dimensión de participación muestran porcentajes más elevados en cuanto a fortalezas, pero en porcentajes menores. Cabe mencionar la barrera identificada en el ítem 13 (77.9), ítem 12 (62.4) e ítem 16 (65.3). Por otro lado, resulta destacable que el indicador del ítem 11 es percibido como una fortaleza por un 72.5% de los participantes, seguida de la percepción también como fortaleza de los ítems 10 (68.3) y 14 (68.6).

### Identificación de barreras y fortalezas en el aprendizaje

En cuanto a los resultados obtenidos referidos a las barreres y fortalezas en el aprendizaje, se presenta la tabla 3.

*Tabla 1. Resultados de las Barreras y Fortalezas de acceso*

1ª Dimensión. Acceso	Barrera Fortaleza	
	%	%
1. Conocimiento del contenido de las guías docentes.	40.2	59.8
2. Conocimiento de los servicios que ofrece la universidad.	28.7	71.3
3. Conocer las vías de acceso al profesorado.	33.2	66.8
4. Asesoramiento en el itinerario formativo de la titulación.	44.7	55.3
5. Conocimiento del acceso de los espacios universitarios.	13.3	86.7
6. Accesibilidad a los recursos tecnológicos de la universidad.	8.8	91.2
7. Conocimiento de las posibilidades de las adaptaciones curriculares.	50.3	49.7
8. Conocimiento de los órganos de gobierno de la Facultad y de representación del alumnado.	91.3	8.7
9. Conocimiento de derechos del estudiante universitario.	69.9	30.1

**Tabla 2. Resultados de las Barreras y Fortalezas de participación**

2ª Dimensión. Participación	Barrera	Fortaleza
	%	%
10. Integración del grupo clase.	31.7	68.3
11. Igualdad en las relaciones interpersonales	27.5	72.5
12. Intercambio y tolerancia de puntos de vista y valores diferentes.	62.4	37.6
13. Seguimiento individualizado integral para la inclusión en la universidad.	77.9	22.1
14. Participación en actividades no académicas de la universidad.	31.4	68.6
15. Mejorar la convivencia entre el profesorado y el alumnado.	41.9	58.1
16. Participación en los órganos de gobierno de la facultad y de representación de los/las estudiantes.	65.3	34.7
17. Uso del lenguaje inclusivo.	43.4	56.6

**Tabla 3. Resultados de las Barreras y Fortalezas en el aprendizaje**

3ª Dimensión. Aprendizaje	Barrera	Fortaleza
	%	%
18. Utilización de técnicas de estudio para el desarrollo de aprendizajes.	7.7	92.3
19. La aplicabilidad de mis estudios para el futuro ejercicio profesional.	38.4	61.6
20. Identificar mis fortalezas y debilidades en el desarrollo de los aprendizajes.	18.6	81.4
21. La comprensión de las metodologías docentes.	89.3	10.7
22. Desarrollo de competencias cooperativas y de trabajo en grupo.	48.8	51.2
23. Desarrollo de competencias lingüísticas en lenguas oficiales y extranjeras.	49.9	50.1
24. Para la autoevaluación de los aprendizajes.	43.6	56.4
25. Autorregulación emocional en las pruebas de evaluación de las asignaturas.	58.9	41.1
26. Para la motivación en mis estudios.	24.8	75.2

Los hallazgos constatan que se perciben con porcentajes similares barreras y fortalezas. No obstante, cabe señalar que el ítem 18 se identifica como una fortaleza por el 92.3%, así como también los ítems 20 (81.4%) y el 26 (75%). Por otro lado, cabe señalar que el ítem 21 es percibido como una barrera por el 89.3% y el resto de barreras percibidas en los ítems 22, 23, 24 y 25 están en porcentajes cercanos al 50%.

### **Resultados referidos a diferencias significativas en función del Grado de maestro y el género**

Los análisis efectuados arrojan diferencias significativas en las variables género y el Grado de Maestro en relación con algunos ítems.

En cuanto al género, se arrojan valores de  $p < 0,05$  en varios ítems. Las tablas de contingencia indican que las mujeres perciben significativamente más fortalezas en el ítem 2, con el 68,4%, respecto a los hombres con un 31,6% y, en el ítem 5 con el 72,3% frente al 27,7% de los hombres. Asimismo, existen diferencias significativas en las mujeres en la percepción de barreras en el ítem 13 con un 80,3% frente al 19,7% de los hombres y, en el ítem 21 con el 78,9% frente a los hombres con un 21,1%.

En cuanto al Grado de Maestro, se arrojan también valores de  $p < 0,05$  en tres ítems. En este sentido, los y las estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil

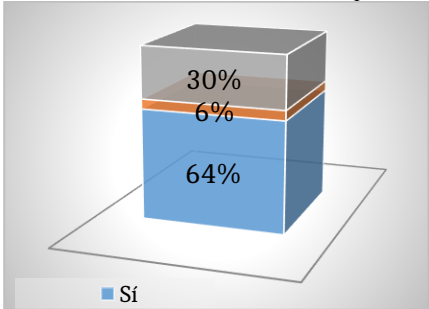
en el ítem 10 perciben significativamente un 86,4% fortaleza frente al 13,6% de los participantes del Grado de Maestro en Educación Primaria. Por otro lado, además en el ítem 20 perciben en un 75,8% una fortaleza frente al 24,2% de los participantes del Grado de Maestro en Educación Primaria. También cabe destacar que los participantes del Grado de Maestro en Educación Primaria en ítem 16 perciben significativamente en un 88,2% como barrera frente al 11,8% de los participantes del Grado de Maestro de Educación Infantil.

**Resultados relativos al Grado de satisfacción con el acompañamiento tutorial**

En cuanto al último del ítem del cuestionario relativo al grado de satisfacción con el acompañamiento tutorial, se muestran los resultados en la figura 3.

Como se puede observar, 64% de los estudiantes manifiestan su grado de satisfacción en cuanto al acompañamiento tutorial para su inclusión en el contexto universitario.

*Figura 3. Grado de satisfacción con el acompañamiento tutorial*



**DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

El objetivo general de este estudio ha sido conocer las percepciones del alumnado del Grado de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria sobre las barreras o fortalezas en su inclusión en la universidad desde el acompañamiento tutorial, retomando estudios previos realizados por los autores (Lledó, 2015; Lledó, Lorenzo-Lledó, y Lorenzo, 2018; Lledó, Perandones, Blasco, y Roig, 2013; Lorenzo-Lledo et al., 2020) que han abordado la inclusión educativa en el contexto universitario. Este estudio, en línea con otros estudios (Ahmad, 2012; Díez y Sánchez, 2015; Fernández, Álvarez, y Malvar, 2012; Fernández-Batanero, 2011; Schelly, Davies, y Spooner, 2011), se ahonda en la necesidad de identificar barreras que puedan interferir en el desarrollo de un marco inclusivo. En este sentido, el presente trabajo ha permitido identificar barreras y fortalezas desde la perspectiva del acompañamiento tutorial recibido por los y las estudiantes.

En cuanto a la primera dimensión, la de acceso, se perciben fortalezas en lo referido a los espacios, servicios y recursos tecnológicos que ofrece la universidad, indicadores que cabe afirmar que están reflejando los recursos óptimos de que se disponen los y las estudiantes y que son percibidos muy satisfactoriamente desde el acompañamiento tutorial. Sin embargo, el desconocimiento de los órganos que gestionan la universidad e incluso del propio alumnado son percibidos como barreras relevantes. En cuanto a la segunda dimensión, la de participación, resulta llamativo como fortaleza percibida la igualdad en las relaciones interpersonales, lo que puede estar reflejando el trabajo en el acompañamiento tutorial para el conocimiento de los grupos, así como una mayor participación en actividades universitarias no académicas. Asimismo, destaca como barrera importante para tener en cuenta, el seguimiento individualizado integral, que el acompañamiento tutorial no logra revertir. Por otro lado, también, en la consonancia con la dimensión anterior, se percibe como una barrera la participación en los órganos de la facultad y del propio alumnado.

En cuanto a la tercera dimensión, la de aprendizaje, se han identificado por parte de los y las estudiantes que han recibido acompañamiento tutorial, tanto barreras como fortalezas, aunque en porcentajes más parejos, destacando como barrera muy significativa, las metodologías docentes, que seguramente no se perciben desde los y las estudiantes como un indicador de inclusión plena en el contexto universitario. Este hallazgo manifiesta el hecho de la necesidad de profundizar en esta línea. Por otro lado, en cuanto a la utilización de las técnicas de estudio desde el acompañamiento tutorial, la identificación de las propias fortalezas y debilidades en los aprendizajes junto con la motivación para los estudios, se perciben de manera clara como una fortaleza.

Asimismo, las variables significativas halladas pueden indicar las diferentes expectativas de los estudiantes de cada Grado. Se muestra una marcada adhesión tanto a fortalezas como barreras más significativas en las mujeres y en los y las estudiantes del Grado de Educación Infantil en cuanto a fortalezas en el acceso y la participación y barreras en las metodologías docentes y seguimiento de la inclusión en el contexto universitario mayor que los hombres y los y las estudiantes del Grado de Primaria.

Aunque no existen estudios en la misma línea del que se presenta, sí podemos referirnos a otros estudios que han analizado las posibles barreras en otros contextos educativos (Deiner, 2012; Law, 1993; Pivik et al., 2002; Powell, 2015), que han constatado barreras físicas, actitudinales, curriculares que reducen la participación del alumnado, o en su caso desde el contexto universitario pero desde la percepción de agentes implicados en el apoyo al estudiante para generar una cultura inclusiva universitaria (Moliner, Yazzo, Niclot, y Philippot, 2019). A partir de los hallazgos

obtenidos y teniendo presente los objetivos que se plantearon, se señalan las siguientes conclusiones:

- La presencia percibida de los y las estudiantes de mayores fortalezas de acceso en la presencia en el contexto universitario, destacándose entre las barreras, el conocimiento de los órganos de gobierno de la Facultad y de representación del alumnado.

- La presencia percibida por las y los estudiantes de más fortalezas a la participación que barreras, siendo la más significativa entre las fortalezas la igualdad en las relaciones interpersonales.

- La presencia percibida por las y los estudiantes de más fortalezas en el aprendizaje que barreras, percibiéndose en un porcentaje más alto la barrera de la no comprensión de las metodologías docentes.

- Las estudiantes mujeres muestran diferencias significativas en las barreras que encuentran en las metodologías docentes y el apoyo individualizado. Asimismo, el Grado de Maestro de Educación Infantil se diferencian significativamente con respecto al Grado de Primaria en las fortalezas referidas a la integración en el grupo clase y al conocimiento de las fortalezas y debilidades en los aprendizajes. No obstante, el alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria percibe significativamente como barrera la participación en los órganos de gestión.

- La constancia de un grado de satisfacción notable respecto al acompañamiento tutorial recibido.

Cabe tener presente como limitación del estudio, la no representatividad de la muestra. Asimismo, a raíz de los hallazgos obtenidos en el estudio realizado y con la asunción del reto de conseguir la plena consecución de un modelo inclusivo en todos los contextos educativos y en particular en universitario, resulta necesario diseñar un protocolo de actuación a partir de las medidas legislativas establecidas y las investigaciones realizadas y consolidadas en otros contextos educativos no universitarios, que aborde por una parte, las medidas de acceso, participación y aprendizaje que se pueden aplicar desde las metodologías docentes (materiales accesibles, espacios accesibles y flexibles, dotación de recursos tecnológicos, flexibilización curricular) y por otra, la apuesta institucional de la inclusión en la acción tutorial a través de acciones tutoriales de apoyo entre iguales.

Desde esta perspectiva, como líneas futuras de investigación se deben desarrollar proyectos de innovación que den cumplimiento a las demandas que se están requiriendo para la consecución de un modelo educativo inclusivo en la educación superior.

## REFERENCIAS

- Ahmad, W. (2012). Barriers of Inclusive Education for Children with Intellectual Disability. *Indian Streams Reserach Journal*, 2, 1-4.
- Alba, C., Sánchez, J.M., y Zubillaga, A. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo [internet]. Recuperado de [http://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Alba, C. (2016). *Diseño Universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Álvarez, M., y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142.
- Álvarez, M., y Forner, A. (2008). *La tutoría Universitària: Guia pràctica*. Barcelona: AUR-ICE Universidad de Barcelona.
- Barroso, J., y Cabero, J. (2010). *La investigación educativa en TIC. Visiones prácticas*. Madrid: Síntesis.
- Calderón-Garrido, D., Gustems-Carnicer, J., Arús, M. E., Ayuste-Gonzalez, A., Batalla, A., Boix, R., y Kieling, M. (2019). Proyecto Engagement: elementos para una reformulación del Plan de Acción Tutorial de los grados de maestro en la Universidad de Barcelona. *Cultura y Educación*, 31(1), 188-197.
- CAST (2008). Universal Design for Learning Guidelines, version 1.0 Wakefield [internet]. Recuperado de <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.htm>
- CAST (2011). Universal design for learning guidelines version 2.0. Wakefield [internet]. Recuperado de <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.htm>
- Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, número 8356, de 7 de agosto de 2018.
- Deiner, P. (2012). *Inclusive early childhood education: Development, resources, and practice*. Boston, EEUU: Cengage Learning.
- Díez, E., y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta* 43, 87-93.
- Fernández-Batanero, J.M. (2011) Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), 137-147.
- Fernández, M.D., Álvarez, Q., y Malvar, M.L. (2012) Accesibilidad e inclusión en el Espacio Europeo de Educacion Superior: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela. *Aula Abierta*, 40(3), 71-82.
- Johnson, R.B., y Christensen, L.B. (2008). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Los Ángeles, EEUU: Sage Publications Inc.
- Kerlinger, F. N., y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento*. Nueva York, EEUU: Holt.

Law, M. (1993). Changing disabling environments through participatory research. *Canadian Journal of Rehabilitation*, 7(1), 22-23.

Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.

León, O., y Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.

Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. Boletín Oficial del Estado, número 289, de 03 de diciembre de 2003.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, número 89, de 13 de abril de 2007.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades.

Ley Orgánica 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

Lledó, A. (2015). La inclusión educativa de la discapacidad en la universidad; una cuestión pendiente para seguir avanzando en Educación Superior. En L.H. Torres (Ed.), *Retos y desafíos de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario* (pp. 21-34). Madrid: Síntesis.

Lledó, A., Lorenzo-Lledó, A., Lorenzo, G. (2018). Metodologías inclusivas percibidas por el alumnado del Grado de Maestro desde el diseño universal para el aprendizaje. En R. Roig (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 837-848). Madrid: Octaedro.

Lledó, A., Perandones, T.M., Blasco, J.E., y Roig, R. (2013). Indicadores y Propuestas de prácticas inclusivas en el contexto universitario. En J.J., Gázquez, M.C., Pérez-Fuentes, Molero, M.M., y R. Parra (Eds.), *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 569-574). Almería: Grupo Editorial Universitario GEU.

Lorenzo-Lledó, A., Lorenzo, G., Lledó, A., y Pérez-Vázquez, E. (2020). Inclusive methodologies from the teaching perspective for improving performance in university students with disabilities. *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, 10(1), 127-141.

Martín-Romera, A., Berrios, B., y Pantoja, A. (2020). Factores y elementos de calidad percibidos por el profesorado participante en el plan de acción tutorial de universidades europeas. *Educación XX1*, 23(1), 349-371.

Moliner, O., Yazzo, M. A., Niclot, D., y Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(20), 1-10.

Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, número 8540, de 3 de mayo de 2019.



Paz-Maldonado, J. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Teoría de la Educación*, 32(1), 123-146.

Pivik, J., McComas, J., y Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97-107.

Powell, J. J. (2015). *Barriers to inclusion: Special education in the United States and Germany*. Londres, Inglaterra: Routledge.

Rodríguez-Espinar, S. (2002). La orientación y la función tutorial, factores de la calidad de la educación. En CES (Ed.). *Los educadores en la sociedad del S. XXI* (pp. 89-160). Madrid: MEC.

Rodríguez-Espinar, S. (2006). Función tutorial y calidad de la educación. En M. Álvarez-González (Coord.). *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp. 9-25). Madrid: MEC.

Ruiz, R., Solé, L., Echeita, G., Sala, I., y Datsira, M (2012). El principio del Universal Design. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, 359, 413-43.

Schelly, C., Davies, P., y Spooner, C. (2011). Student perceptions of faculty implementation of universal design for learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 17-30.

Stephen, D. E., O'Connell, P., y Hall, M. (2008). "Going the extra mile", "firefighting" or laissez-faire? Re-evaluating personal tutoring relationships within mass higher education. *Teaching in Higher Education* 13(4), 449-460.

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*. París, Francia: UNESCO.

UNESCO (2019). Inclusión en la educación [internet]. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/inclusioneducacion>

Vázquez, F., y Cuevas, A. (2014). Una experiencia de análisis de necesidades de la acción tutorial en la Universidad de Guanajuato. En M. Álvarez-González, y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 36-48). Barcelona: Wolters Kluwer España.



## CAPÍTULO 98

### **PRÁCTICA GUIADA EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA SIMGUIDE PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO FORMAL: UN CASO DE COMPRENSIÓN DE LA DINÁMICA DE LAS PANDEMIAS**

MANUEL IGLESIAS SOILÁN, JAVIER AROZTEGUI VÉLEZ, Y  
JUAN FERNÁNDEZ  
*Universidad Complutense de Madrid*

#### **INTRODUCCIÓN**

Dentro de la historia de la psicología científica, una de las personas con más reconocimiento internacional dentro del ámbito de la educación ha sido Piaget (1896-1980), debido a sus aportaciones al estudio del desarrollo cognitivo.

Piaget dio a luz una serie de conceptos en su Teoría del Desarrollo Cognitivo (Piaget, 1962, 1976; Wadsworth, 1996) que siguen siendo útiles en nuestros días. Él entendía el desarrollo cognitivo como un proceso secuencial, en el que se pasa por una serie preestablecida de etapas.

Estas etapas son bien conocidas: el periodo sensorio-motor (0-24 meses), el preoperacional (2-6 años), las operaciones concretas (7-11 años) y las operaciones formales, que culminarían su desarrollo en torno a los 18 años, según el planteamiento de Piaget (1962, 1976).

Lo que este autor planteó en sus inicios (Piaget, 1962, 1976; Wadsworth, 1996) es que, si hablamos de una persona normotípica, sin acusadas patologías físicas o mentales, en un ambiente relativamente enriquecedor y sano, el paso de estas diferentes etapas será un proceso asegurado y natural. Sin embargo, hoy sabemos que no es exactamente de esta manera y que precisa ser trabajado (Anaya, Gómez Plata y Paba, 2019; Widodo, Nayazik, y Prahmana, 2019).

Por eso que las operaciones formales serán el foco de este capítulo. Como indicaba Piaget, esta etapa es la consecuencia de la superación de todas las anteriores, pero la realidad es que no es tan fácil llegar a este punto. De ahí la constatada necesidad, sentida y expresada, de intervenciones de tipo educativo que faciliten este desarrollo, como es el caso de programa que se presenta: la intervención educativa SimGuide.

En este momento, surgen diferentes cuestiones a las que se intentará dar respuesta en estas páginas: ¿qué es el pensamiento formal?, ¿está generalizado su

desarrollo?, ¿qué aporta en una pandemia?, ¿se puede hacer algo para favorecerlo?, ¿qué alternativa proponemos?

El pensamiento formal (Ahmad, Batool, Sittar, y Malik, 2016; Piaget, 1962, 1976; Wadsworth, 1996) es ese estadio en el que la persona es capaz de utilizar el razonamiento hipotético-deductivo, desarrollando la capacidad de abstracción. También en el que aparecen estrategias mentales de resolución de problemas especializadas, pudiendo utilizar procesos como la sistematicidad y la lógica aplicada a contenidos abstractos. Además, durante esta etapa se produce el desarrollo de la metacognición (pensar sobre el pensamiento).

Algunos autores han propuesto una etapa posterior: el pensamiento post-formal o integrador. Sería el estadio en el que una persona es capaz de organizar y utilizar las habilidades específicas de este periodo conjuntamente (Sinnott, 1998). Asimismo, Commons y colaboradores señalan que la propia etapa post-formal tiene diferentes niveles de especialización: sistemática, metasistemática, paradigmática y el cross-paradigmático (Commons, 2008; Commons y Richards, 2003). Aunque esta última subdivisión es de interés, en este capítulo nos referiremos solo al pensamiento formal.

Llegados a este punto surge una duda razonable que ya ha sido insinuada: ¿todo el mundo alcanza el pleno desarrollo de este tipo de pensamiento?

Diversas investigaciones en los últimos años de vida de Piaget ya comenzaban a señalar que el pensamiento formal parecía no estar desarrollado en buena parte de la población. Hablamos de estudios que tuvieron como objetivo evaluar a universitarios, encontrando dos aspectos fundamentales: (1) un déficit del pensamiento formal en buena parte de ellas y (2) un desarrollo del pensamiento formal “por ámbitos”, lo que quiere decir que uno podría desarrollar el pensamiento formal para la psicología, pero no para la arquitectura (Ceballos, Barbosa, Tapia, y Castellón, 2006; Labinowicz, 1992; Uribe, 1993). Si una parte de esa población universitaria, que dispone de los reconocimientos más altos dentro del sistema educativo y a la que se le presuponen altas competencias cognitivas, no ha desarrollado este tipo de pensamiento, ¿qué ocurre con la población en general?

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, ¿qué tiene que ver esto con la comprensión de la dinámica de una pandemia?

El desarrollo de una pandemia, en primer lugar, incluye un número considerable de variables que habría que comprender para siquiera intentar entender qué está ocurriendo y qué podría pasar. Por ejemplo, el cerebro humano está preparado para entender y pensar en progresiones lineales (1, 2, 3, 4, 5...), pero encuentra más dificultades para captar el significado pleno de lo exponencial (1, 2, 4, 8, 16, 32...), como en el caso de una pandemia.

Lo que se pretende indicar es que el procesamiento mental de una pandemia, y por tanto las conductas que nacerán de esos análisis, requieren de un pensamiento

formal para poder comprender mejor estas situaciones. Sobreponerse a la intuición, los sesgos o las falsas creencias, sería posible gracias a la metacognición asociada al pensamiento formal, lo que finalmente permitiría actuar de la mejor forma posible a corto, medio y largo plazo.

Así, podríamos hipotetizar que una población que disponga de pensamiento formal, de forma generalizada, responderá más adecuadamente, debido a que su entendimiento es más exacto y completo.

En el caso concreto de la situación presente, ¿qué se podría hacer y qué alternativa se propone aquí? Por suerte, complejo no significa imposible, y es aquí donde entra el programa de intervención educativa SimGuide, con el objetivo de poner en funcionamiento justamente el pensamiento formal, a fin de ayudar a las personas a entender mejor la situación en que viven y así tomar decisiones más eficientes.

Por tanto, antes de adentrarnos en un ejemplo de la intervención mediante SimGuide, cuyo marco teórico es más complejo que el que aquí se mostrará, se deben exponer algunos de sus principios clave en los que se basa este programa: la zona de desarrollo próximo y el aprendizaje mediado.

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP en adelante) es un concepto desarrollado por Vygotsky (1933, 1978), que se define como la diferencia entre el nivel de desarrollo de una persona (lo que es capaz de aprender solo), y el nivel de desarrollo potencial, lo que sería capaz de hacer con la ayuda de una persona con más conocimientos sobre ese ámbito de estudio y que proporciona un soporte adecuado. Es esta precisamente la fuente de inspiración del concepto del aprendizaje mediado de Feuerstein (Feuerstein y Jensen, 1980; Feuerstein, Klein, y Tannenbaum, 1991).

Mediar supone, a grandes rasgos, ayudar a llegar a una persona desde su desarrollo personal en cada momento a su desarrollo máximo, fomentando así su potencial de aprendizaje (Feuerstein y Jensen, 1980; Feuerstein, Klein, y Tannenbaum, 1991).

La persona que Vygotsky señalaba como poseedora de un mayor conocimiento fue la que Feuerstein denominó como mediadora (Feuerstein y Jensen, 1980; Feuerstein, Klein, y Tannenbaum, 1991), siendo está la que ayudaría a ir del desarrollo personal al potencial (ver Figura 1).

*Figura 1.* Diagrama de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky y el concepto del aprendizaje mediado de Feuerstein



Estos procesos de mediación se abordan de forma informal en nuestra sociedad. Por ejemplo, las autoescuelas. Partimos de una zona personal en la que no sabemos conducir, pero tenemos las aptitudes (potencial de aprendizaje) para conseguirlo y con la ayuda del mediador llegamos finalmente a poder conducir. Sin embargo, es bastante improbable que alguien aprenda a conducir solo sin un profesor (mediador).

El profesor analizaría inicialmente que se tengan los conceptos teóricos básicos, los requisitos físicos necesarios (p.e., usar gafas si son necesarias), etc. Posteriormente, evaluará la situación, viendo las capacidades iniciales. Posteriormente, intervendrá ayudando ligeramente en algunos pasos (mediará) para que la persona interesada ejecute o se plantee cómo abordar un problema. Por ejemplo, no arranca el coche, ¿por qué?, ¿es el freno de mano?, ¿es la marcha? Todas estas preguntas serían ejemplos de una mediación.

Es así como, poco a poco, con estas pequeñas cuestiones y estímulos, el mediador apoyará a la persona en su adquisición de destrezas que no habrían sido posibles sin la existencia de este mediador.

Sin duda alguna la mediación es un proceso complejo, ya que se precisa de una persona con amplios conocimientos y que tenga la pericia de ir analizando los fallos del proceso, no solo del producto, para ir cubriendo y superando cada punto, ya que cada alumno tendrá unas dificultades totalmente diferentes.

Estos ejemplos nos muestran, de una forma sencilla, los mecanismos subyacentes a este proceso, pero obviamente el desarrollo de una mediación debe seguir una serie de pasos sistematizados como los que se mostrarán ulteriormente.

Por tanto, resumiendo algunos aspectos que ya han quedado señalados, de cara a este proceso precisaríamos de: (1) un mediador (psicólogo o educador), (2) un objetivo (desarrollar el pensamiento formal), (3) una persona mediada y (4) una evaluación de su estado inicial.

Una vez clarificados y conceptualizados estos aspectos clave, se debe asumir también que existen muchos otros aspectos teóricos importantes, como pueden ser

los conceptos de sesgos y pensamiento probabilístico de Kahneman (2011), diversas metodologías educativas (p.e., aprendizaje por descubrimiento), el tipo de estudiante -activo/pasivo-, o igualmente conceptos como el pensamiento crítico, enseñar a pensar, el pensamiento matemático y computacional, etc.

Por tanto, teniendo en cuenta todos ello, acerquémonos ahora a la mediación que hemos denominado SimGuide, empezando por resumir claramente sus objetivos.

El objetivo principal, ya señalado, es facilitar el desarrollo del pensamiento formal en el contexto de una pandemia.

Asimismo, de este objetivo nuclear se derivan otros: (1) prevenir conductas desadaptativas en un entorno de pandemia, (2) facilitar la comprensión de la dinámica, (3) reducir la incertidumbre y la ansiedad, (4) mejorar el entendimiento de las medidas de los organismos oficiales, (5) ajustar las expectativas, (6) mejorar la toma de decisiones, entre otros.

Asimismo, la intervención SimGuide, claramente, precisa de un profesional de la psicología. Sin embargo, el resto de herramientas utilizadas, como el software de simulación, son de acceso online gratuito, por lo que la viabilidad del proyecto aumenta a la vez que se reducen sus costes. Además, esta intervención es fácilmente adaptable a diversos contextos (instituto, universidad, escuela de padres...), así como a sus diferentes integrantes (estudiantes, familias, profesorado...), con las adaptaciones pertinentes en cada caso.

## **METODOLOGÍA**

El primer paso sería facilitar a la persona el software de simulación computacional. En este caso, la herramienta NetLogo (Wilensky, 1998, 1999), que trabaja con el modelo de epidemia vírica de Yorke et al. (1979).

Una vez presentada la realidad y el modelo con el que se trabaja, los pasos siguientes van encaminados a permitir que la persona explore y descubra por sí misma, tratando de responder a una pregunta que presenta un reto o problema.

Ante los problemas que surjan en la exploración, así como posteriormente con el desarrollo de cualquier actividad, el mediador debe entrar en juego. Por un lado, el mediador nunca debe dar las respuestas inmediatamente, sino que debe esperar a ver cómo la persona afronta el problema. Si no consigue avanzar por sí sola, se debe intentar conocer en qué punto exacto la persona está atascada, entendiendo que lo que parece una relación directa, podrían ser pasos que se suelen realizar de forma no consciente, por lo que es fundamental solicitar la verbalización de los pensamientos. Es decir, se deben explorar cada uno de esos pasos para conocer dónde falla esa persona.

Una vez identificado el foco, se puede optar por pequeñas pistas o por la formulación de preguntas que permitan avanzar paulatinamente. Superado ese paso,

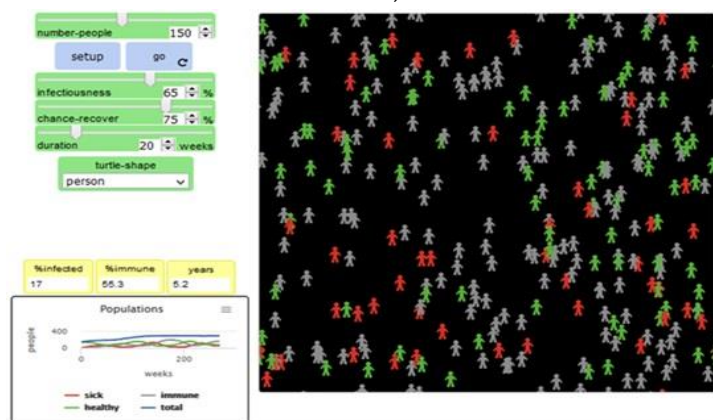
se puede solicitar feedback para saber si ha sido un acto casual o una conducta que parte de una comprensión real.

Después, se continuaría con la actividad y la exploración hasta que vuelva a encontrarse con algún punto complicado en el que se debería repetir el procedimiento anterior.

A continuación, y como objetivo principal de este capítulo, se presenta una actividad prototípica de mediación dentro de SimGuide, entendiendo que existen muchas otras.

El software utilizado (Wilensky, 1998, 1999) muestra un panel de control relativamente sencillo, tal cual se muestra en la Figura 2. Existen diferentes opciones que nos permiten alterar múltiples parámetros: número inicial, capacidad de infección, recuperación, duración, etc.

*Figura 2.* Panel de control del software de simulación NetLogo (Wilensky, 1998, 1999)



Como se ha indicado anteriormente, se debe permitir que explore, invitando a cambiar diferentes parámetros y observar qué ocurre. Es importante fijarse en sus conductas exploratorias, ya que pueden aportarnos información sobre el desarrollo de su pensamiento. Por ejemplo, si cambia todas las variables a la vez (pensamiento no sistemático) o las va modificando una a una (sistemático).

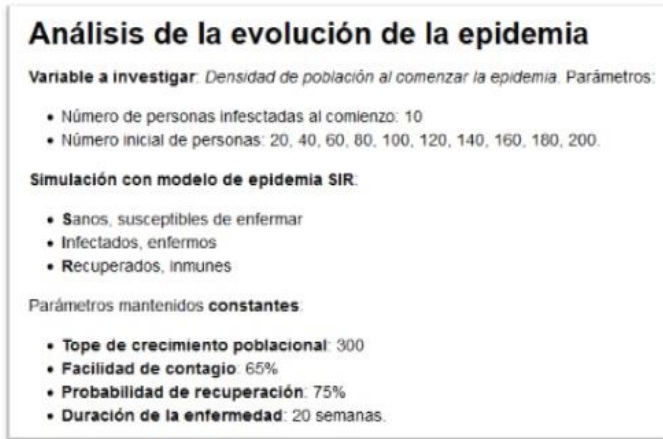
Después de esta exploración inicial, se pueden realizar diversas preguntas para evaluar el punto de partida: ¿qué observas en el panel de control?, ¿qué está ocurriendo en la pantalla?, ¿entiendes qué significan los diferentes parámetros?, ¿cuáles has cambiado?, ¿por qué?, ¿has comprendido las relaciones entre las variables?, ¿has contrastado alguna hipótesis?, etc.



Cabe remarcar que cada persona tendrá un punto de partida diferente y es muy importante entender cuál es. Algunos casi no precisarán de la mediación, mientras que otros podrían necesitar muchas más sesiones.

Posteriormente, entre otros muchos ejercicios que se podrían plantear, nos detendremos en el contenido en la Figura 3.

*Figura 3.* Ejercicio a desarrollar en el software de simulación NetLogo (Wilensky, 1998, 1999)



La pregunta principal de la tarea indicada en la Figura 3 se refiere a si la densidad poblacional afectaría a la evolución de una pandemia.

Nuevamente, se permitiría explorar. Si su exploración es totalmente aleatoria, se puede instar a que manipule solo una variable, preguntando por qué esto podría ser lo más correcto: ¿crees que manipular todas a la vez es útil?, ¿qué pasa si modificas solo una variable 10 veces y vas probando?, ¿crees que podrías sacar alguna tendencia?

Es importante no plantear todas las cuestiones a la vez y solicitarle que las conteste en voz alta, verbalizando sus pensamientos y ayudándole a modificar esas verbalizaciones para ir perfeccionando su propio pensamiento (modelado del pensamiento).

En este punto, el objetivo es que llegue a comprender que modificar demasiadas variables a la vez no nos permitirá saber cuál es la causa de lo que ocurre. Es decir, comenzar a desarrollar el pensamiento sistemático característico del pensamiento formal.

Es importante, de cara a la mediación, no dar las respuestas como si se tratase de una lección magistral. El objetivo es permitir explorar y avanzar a la persona y cuando tenga dificultades, no dar la respuesta, sino formular las preguntas oportunas o dar

algún dato que pueda ayudar a avanzar, teniendo en cuenta que demasiada ayuda no permitirá un buen afianzamiento de los aprendizajes, pero muy poca podría desembocar en frustración y desmotivación.

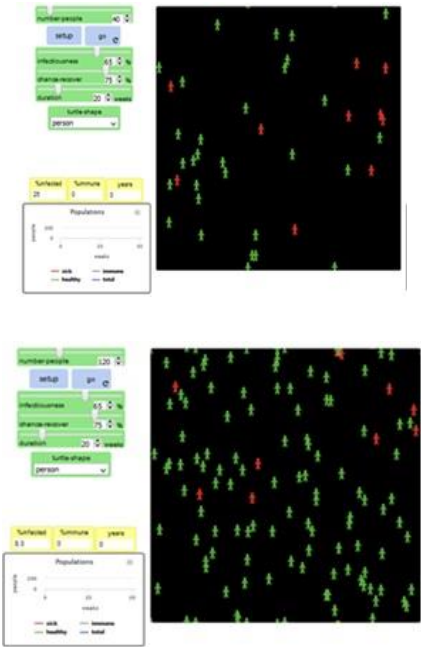
En este punto, haciendo referencia al problema planteado, en caso de que no haya empezado por ahí, se le podría instar a cambiar el número inicial de la población como variable objetivo e ir anotando qué es lo que ocurre. Si tengo 10 personas infectadas en diferentes poblaciones de 20, 40, 60, 80 o 120 personas, ¿qué ocurrirá con el virus?, ¿qué piensas intuitivamente?, ¿crees que tu intuición se corresponde con la realidad? (pregunta muy importante para separar los sesgos y heurísticos).

Una hipótesis posible sería que, a menos población, más rápido se infectaran todos. Por ejemplo, en el primer caso (10 infectados entre 40 personas) tenemos un 25% de la población infectada, cuando en el último (10 infectados, 120 personas) tenemos un 8,33%. Existe una mayor proporción de la población infectada en el primer caso, por tanto, al activar la simulación podría parecer intuitivo pensar que llegarán antes a infectarse el 100% en el primer caso (25% inicial) que en el segundo (8,33%). Se le podría preguntar: ¿en cuál crees que se infectarán todos más rápido?, ¿en cuál desaparecerá antes la infección?

Estas dos situaciones se presentan a continuación en las Figuras 4 y 5.

Figuras 4 y 5. Paneles de control del software de simulación NetLogo (Wilensky, 1998, 1999) con 10 infectados en dos situaciones en poblaciones iniciales de 40 y

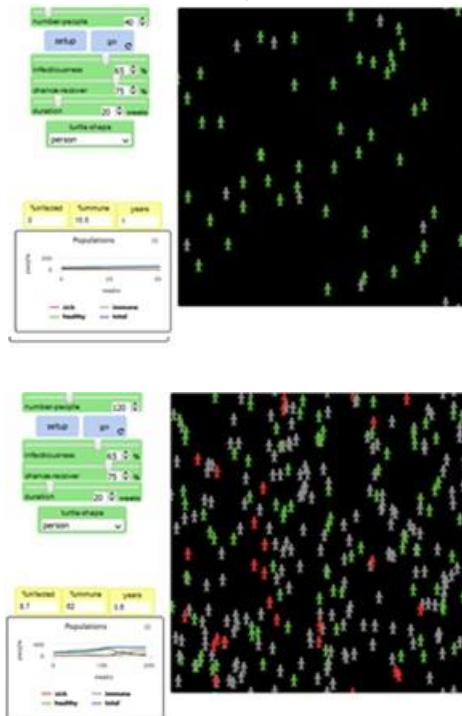
120



Es probable que, si no se han modificado las variables temporales y se contempla solo un par de semanas, no vea ninguna tendencia clara. Por tanto, la mediación debería ir dirigida a que añada otra variable que le permita ver más claramente dichas tendencias. En este caso el tiempo: ¿cuánto tiempo debemos dejar para que se expanda?, ¿una semana?, ¿un año? Piensa en la realidad, ¿cuándo comenzó todo?, ¿cuánto tiempo llevamos en esta situación?

Imaginemos que deja transcurrir tres años y medio en la simulación. Los resultados obtenidos serían los mostrados en las Figuras 6 y 7.

*Figuras 6 y 7.* Paneles de control del software de simulación NetLogo (Wilensky, 1998, 1999) con 10 infectados iniciales tras 3 años y medio en poblaciones iniciales de 40 y 120



Entendiendo que los verdes son las personas sanas, los rojos los infectados y los grises los inmunizados, los resultados parecen ser contraintuitivos. Cuando hay un mayor porcentaje de personas infectadas en una población pequeña (10 de 40, el 25%), la infección desaparece más rápido que en una población grande con menor porcentaje de infectados (10 de 120, 8,33%). Sería intuitivo pensar que, si 10 de 40 se han infectado, será muy fácil que los otros 30 se infecten fácilmente, cuando es, justamente, al contrario.

La comprensión de estos resultados puede ser mucho más complejo de lo que parece a priori, por lo que una vez llegados a este punto se deben hacer varias preguntas concretas: ¿qué son los verdes, rojos y grises?, ¿qué ves en el caso de los 40?, ¿cuántos infectados había de inicio?, ¿y cuántos hay ahora? ¿y en el otro caso?

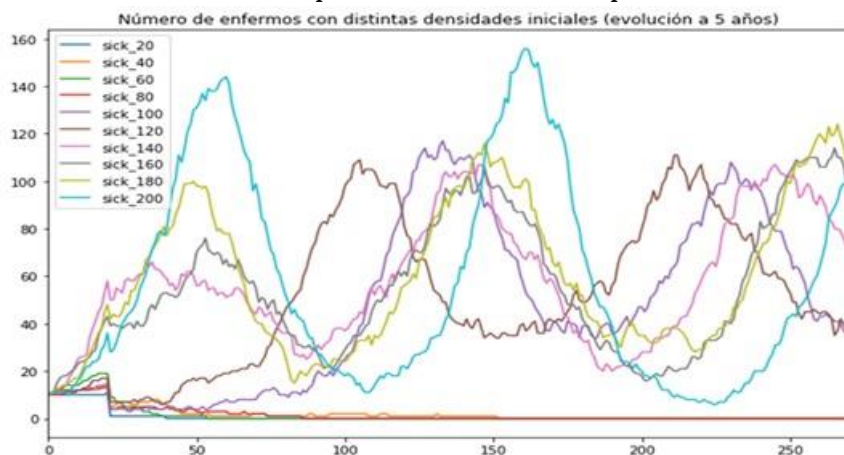
¿Es un resultado más complejo de entender? Es posible, porque es en este justo momento donde entra en juego el pensamiento formal de una forma más clara, que como ya señalamos no es intuitivo y precisa de un esfuerzo cognitivo mayor.

En este punto es muy importante que la persona haya comprendido que la exploración por pasos y sistemática es mucho más útil para encontrar relaciones entre variables, así como ver que puede ir añadiendo otras variables paulatinamente.

Posteriormente, estos resultados podrían intentar traducirse a la realidad para favorecer su extrapolación y generalización: ¿dónde se descontrolaría más la pandemia?, ¿en un pueblo de la sierra de Madrid con 20 personas o en Madrid capital?

Sin embargo, con estos resultados entendemos qué ocurre el día uno y el último día que marcamos. No podemos entender qué ha ocurrido por el medio. Llegados a este punto podríamos preguntarle cómo podríamos dibujar la gráfica de este proceso. Asimismo, podemos instarle a que utilice diferentes poblaciones para superponer las gráficas. Un ejemplo de esto sería la Figura 8.

*Figura 8.* Avance de una pandemia según el modelo de Yorke y colaboradores (1979) en diferentes poblaciones de 20 a 200 personas



En esta gráfica en la que se superponen poblaciones de 20 (sick\_20), 40 (sick\_40), 60 (sick\_60), 80, y hasta 200 personas, se pone de manifiesto unos comportamientos que no son nada intuitivos. Deberíamos preguntar: ¿esperabas estos datos?, ¿qué observas?, ¿desaparece cuando son muchos?, ¿por qué vuelve siempre a subir?, hay algunos que desaparecen completamente, ¿por qué?, etc.

Como se puede observar, en las poblaciones pequeñas, en contra de lo intuitivo, desaparece rápidamente la enfermedad. Se podría preguntar si en algún momento de su realidad ha vivido algo así, donde las poblaciones eran tan pequeñas que parecían desaparecer las enfermedades frenando la propagación. La respuesta sería el propio confinamiento domiciliario que se ha vivido en medio planeta, siendo posible que este razonamiento le ayude a entender mejor el porqué de lo ocurrido y el porqué de ciertas medidas que se están tomando actualmente, como los grupos burbuja.

De igual modo, se haría referencia a las poblaciones grandes, donde se observa un comportamiento sinusoidal. Nunca se llegan a infectar todos, pero como pierden la inmunidad algunos, al final se vuelven a infectar, creando una forma similar a una ola.

Este ejercicio es un ejemplo, entre otros muchos, con los que se puede trabajar el pensamiento formal. Como se ve, se insta a la persona a ser curiosa en su aprendizaje, mientras se introduce el pensamiento sistemático y la propia metacognición, haciéndole ir más allá de sus propios sesgos e intuiciones.

Esta es una breve explicación, pero en un caso real la mediación es mucho más lenta y paciente, permitiendo que cada persona siga su ritmo de exploración en diversas sesiones.

La intervención, más allá del ejemplo mostrado, podría desarrollarse con muchos otros parámetros dentro de esta propia herramienta de simulación. Por ejemplo, ¿cómo se finaliza antes una epidemia, con 10% inicial de infectados o con un 90%? Es posible que con el 90% inicial, porque se alcanzaría la inmunidad (si es posible) muy rápido. Por otro lado, se podrían plantear escenarios de virus más y menos infecciosos. Otro ejercicio podría girar en torno a la mortalidad, ¿qué es más peligroso un virus altísimamente mortal o uno bajo-medio? Nuevamente, guiados por el miedo diríamos que el altísimamente mortal, pero es probable que este solo llegue a infectar a unas pocas personas que fallecerían rápidamente, quedándose sin huéspedes.

Lo importante de esto es entender que existen múltiples formas de abordar el desarrollo del pensamiento formal, permitiéndonos, finalmente, observar el mundo de una forma mucho más clara y ajustada a la realidad, entendiendo que es muy difícil escapar completamente de nuestros sesgos, ya que la perfección no se da en humanos, ni en animales, ni siquiera en las máquinas más sofisticadas.

Sin embargo, no se debe olvidar que el pensamiento formal se desarrolla “por ámbitos”, por lo que sería altamente beneficioso valorar otros campos de trabajo: sostenibilidad, conductas ecológicas, educación... pues, al final, esto nos permitirá tomar mejores y más beneficiosas decisiones a largo plazo.

Por último, se debe comprender que uno de los puntos fuertes de esta intervención y de sus actividades es que no precisa de una organización rígida, ya que solo se necesita de un dispositivo electrónico (móvil, ordenador, tableta...) que permita acceder al software de simulación, pudiendo utilizarlo en prácticamente

cualquier contexto (institutos, universidades, asociaciones, escuelas de prácticas...) y con cualquier persona (estudiantes, familias, profesorado...), aunque sí requeriría del personal mediador adecuadamente preparado. Además, a través de metodologías como el aprendizaje cooperativo, se podría plantear una aplicación grupal, donde las personas con alta destreza (pensamiento formal más desarrollado) faciliten el aprendizaje de aquellos que tienen menor destreza.

## **RESULTADOS**

El objetivo principal de lo dicho hasta aquí ha sido mostrar la forma de trabajar dentro de la intervención educativa SimGuide, por lo que no se pueden presentar unos resultados, ya que la intervención se encuentra en proceso de desarrollo. Sin embargo, ¿qué cabe esperar?

En primer lugar, los resultados que se apuntan, partiendo de que hay ya datos científicos que apoyan la posibilidad de desarrollar el pensamiento formal, así como de la efectividad del aprendizaje mediado, es a una mejora del pensamiento formal, aumentando los niveles de abstracción del pensamiento, su sistematicidad, la reducción del impacto de sesgos y heurísticos, que posibilitarían un aumento de conductas adaptativas, la reducción de la incertidumbre y un mejor ajuste de expectativas a largo plazo, entre otros beneficios.

Para obtener resultados fiables y válidos será preciso realizar una evaluación pre del nivel de desarrollo cognitivo de la persona o del grupo, con su respectiva evaluación post, a fin de conocer el efecto final de la intervención. Además, se ha de llevar a cabo un seguimiento, pasados unos meses, para conocer si se ha dado un desvanecimiento de los efectos, un mantenimiento de los mismos o si se ha visto apoyada empíricamente la hipótesis de los efectos divergentes, es decir, los beneficios van en aumento a medida que pasa el tiempo de la intervención educativa. Para ello se desarrollarán los instrumentos ad hoc necesarios.

Además, se debe comprender que un proceso de mediación es una evaluación continua, ya que, como se ha señalado anteriormente, debemos conocer en cada momento qué aspectos están fallando para poder así orientar y mediar de forma idónea el avance en el desarrollo del pensamiento formal.

## **CONCLUSIONES**

El pensamiento formal, aunque menos extendido de lo que inicialmente se ha podido creer, es indudablemente una ventaja en nuestra sociedad actual.

Es probable que cuando éramos nómadas y cazadores-recolectores el pensamiento formal tal vez fuera irrelevante o pocas veces necesario. Sin embargo, en un mundo globalizado, con cada vez menos barreras entre lo analógico y lo digital, con un exceso de información y ante unas decisiones complejas que debemos tomar muy

frecuentemente, el pensamiento formal se vuelve nuestro mejor aliado. Antes, tal vez no fuera tan necesario, pero hoy en día se ha vuelto un requisito casi imprescindible.

Desafortunadamente, este hito cognitivo no se desarrolla con toda la facilidad que deseáramos y no se generaliza a todos los ámbitos de forma inmediata, pero es posible su desarrollo mediante programas de intervención educativa. De esta necesidad nace SimGuide.

Una pandemia es un caso concreto en el que el pensamiento formal ayuda a comprender, entender y actuar de una forma mucho más ajustada a la realidad y, por ello, ha sido el objetivo inicial de esta intervención. Sin embargo, el ser humano deberá seguir afrontando muchos más retos globales en los que sin duda se precisarán estas herramientas cognitivas.

## REFERENCIAS

Ahmad, S., Hussein, A. Ch., Batool, A., Sittar, K., y Malik, M. (2016). Play and cognitive development: Formal operational perspective of Piaget's theory. *Journal of Education and Practice*, 7, 72-79.

Anaya, C. E., Gómez, M., y Paba, C. (2019). Effectiveness of a development of formal thinking program in ninth grade students of a public school at Magdalena (Col.). *Psicogente*, 22, 106-125.

Ceballos, E. C., Barbosa, C. P., Tapia, E., y Castellón, L. S. (2006). Nivel de pensamiento, rasgos de personalidad y promedios académicos en estudiantes universitarios. *Duazary: Revista Internacional de Ciencias de la Salud*, 3(1), 81-89.

Commons, M. L. (2008). Introduction to the model of hierarchical complexity and its relationship to postformal action. *World Futures*, 64, 5-7.

Commons, M. L., y Richards, F. A. (2003). Four postformal stages. In J. Demick & C. Andreoletti (Eds.), *The Plenum series in adult development and aging. Handbook of adult development* (p. 199-219). New York, NY: Kluwer Academic.

Feuerstein, R., y Jensen, M. R. (1980). Instrumental enrichment: Theoretical basis, goals, and instruments. *The Educational Forum*, 44, 401-423.

Feuerstein, R., Klein, P. S., y Tannenbaum, A. J. (Eds.). (1991). *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*. London: Freund.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. London: Macmillan Education.

Labinowicz, E. (1992). *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. México: Fondo Educativo Interamericano.

Piaget, J. (1962). The stages of the intellectual development of the child. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 26, 120.

Piaget, J. (1976). Piaget's theory. In B. Inhelder, H. H. Chipman, & C. Zwingmann (Eds.), *Piaget and his school. A reader in developmental psychology* (pp. 11-23). Heidelberg: Springer.

Sinnott, J. D. (1998). *The development of logic in adulthood: Postformal thought and its applications*. New York: Plenum Press.

Uribe, M. (1993). El desarrollo del pensamiento formal y la adolescencia universitaria. *Perfiles Educativos*, 60-66.

Vygotsky, L. (1933). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5, 6-18.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wadsworth, B. J. (1996). *Piaget's theory of cognitive and affective development: Foundations of constructivism (5th Ed.)*. White Plains, NY: Longman.

Widodo, S. A., Nayazik, A., y Prahmana, R. C. I. (2019). Formal student thinking in mathematical problem-solving. *Journal of Physics: Conference Series*, 1188, 1-7.

Wilensky, U. (1998). *NetLogo Virus Model*. Center for Connected Learning and Computer-Based Modeling. IL: Northwestern University. Recuperado de: <http://ccl.northwestern.edu/netlogo/models/Virus>.

Wilensky, U. (1999). *NetLogo*. Center for Connected Learning and Computer-Based Modeling. IL: Northwestern University. Recuperado de: <http://ccl.northwestern.edu/netlogo/>

Yorke, J. A., Nathanson, N., Pianigiani, G., y Martin, J. (1979). Seasonality and the requirements for perpetuation and eradication of viruses in populations. *American Journal of Epidemiology*, 109, 103-123.



## CAPÍTULO 99

### **MÚSICA, MUSICOTERAPIA BASADA EN LA EVIDENCIA Y NEUROCIENCIA: MUSICOTERAPIA NEUROLÓGICA**

MARÍA TERESA DEL MORAL MARCOS  
*Universidad Pontificia de Salamanca*

#### **INTRODUCCIÓN**

La relación entre musicoterapia y neurociencia ha crecido en los últimos años, tanto en el ámbito de investigación como en la práctica clínica (Buard et al., 2019; L'Etoile y Lagasse, 2013; Magee y Stewart, 2015; O'Kelly, Fachner y Terveniemi, 2016; West y Silverman, 2020). Las técnicas de neuroimagen proveen herramientas importantes para entender los efectos de la musicoterapia en el cerebro humano (O'Kelly, 2016).

La Musicoterapia es una disciplina con más de 70 años de historia en EE.UU. y una profesión regulada en varios países (EE.UU., Australia, Canadá, Argentina, Reino Unido, Austria, Letonia y Lituania). Sin embargo, la musicoterapia en España es actualmente una profesión en proceso de reconocimiento por la sociedad española (Del Moral y Sabbatella, 2018).

Para la American Music Therapy Association (2005), la Musicoterapia se define como “la utilización clínica, basada en la evidencia, de intervenciones musicales para alcanzar objetivos individuales dentro de una relación terapéutica por un profesional titulado, el cual ha completado un programa de musicoterapia acreditado” (para.3).

Vink y Bruinsma (2003) definen la Musicoterapia Basada en la Evidencia (Evidence Based Music Therapy) como “un método en el cual el musicoterapeuta, en cada decisión que realiza trata de integrar la mejor evidencia disponible con su propia experiencia, combinada con los valores, expectativas y deseos de su paciente” (p. 1).

Por otra parte, Hillecke, Nickel y Bolay (2005) analizan las necesidades y estrategias en el camino hacia la musicoterapia basada en la evidencia. Estos autores indican que la musicoterapia necesita una variedad de métodos de disciplinas afines para contribuir en resultados científicos.

La colaboración entre neurocientíficos y musicoterapeutas permite la realización de investigaciones que favorezcan el conocimiento de los efectos de la musicoterapia en el cerebro humano. Como consecuencia de estas colaboraciones, está emergiendo el conocimiento sobre cómo la musicoterapia puede ayudar en la mejora cognitiva, en

el movimiento y en la regulación emocional, así como explorar aspectos neurológicos de las relaciones terapéuticas (O'Kelly, 2016).

Entre los beneficios de la música, a nivel cognitivo, Putkinen et al. (2015) mostraron cómo el entrenamiento musical desde edades tempranas hasta la adolescencia puede mejorar funciones cognitivas y control sobre el procesamiento auditivo. Según Koelsch (2009), la música facilita procesos sensoriales, la atención, procesos relacionados con la memoria, mediación entre la percepción-acción, integración multisensorial, cambios en las principales áreas de procesamiento emocional, procesamiento del significado y sintaxis musical, y mejora la cognición social.

En relación con las emociones, la música activa los aspectos dinámicos de los sistemas neuronales generalmente implicados en la producción de emociones como la alegría y la tristeza (Blood, Zatorre, Bermúdez, y Evans, 1999). Según Koelsch (2009), en relación a las respuestas emocionales a la música, se ha identificado actividad en las estructuras primarias límbicas y paralímbicas, en las regiones cerebrales que están involucradas en la iniciación, generación, mantenimiento, terminación y modulación de emociones.

Según O'Kelly (2016) la neurociencia ha desarrollado nuestra comprensión en la regulación de las emociones, caracterizada por una mayor actividad en las regiones y estructuras cerebrales de la corteza cingulada anterior, la corteza orbitofrontal y la corteza prefrontal lateral implicadas en el control cognitivo, acompañadas de una disminución de la actividad de la amígdala. La revisión de Moore (2013) de los efectos neuronales de la música en la regulación emocional destaca las conexiones emergentes en los estudios de procesamiento de música, apego, manejo del estrés y regulación de las emociones, examinando el potencial de estos avances para la intervención musicoterapéutica.

Por su parte, Patel (2011) propuso un modelo para explicar cómo la actividad musical y la neuroplasticidad asociada podrían beneficiar la codificación neural del habla, que fue impulsado posteriormente por Trost et al. (2014). Además, estos autores observaron que cuanto más agradable nos parece la música, mayor será el grado de activación de las áreas involucradas en el procesamiento de la atención y la emoción en relación con la música, coincidiendo con el estudio previo de Blood y Zatorre (2001).

Según O'Kelly (2016), la actividad musical tiene el potencial de cambiar la forma y la conectividad de las estructuras cerebrales, por lo que puede aprovecharse para proporcionar mejoras clínicas en personas con trastornos neurológicos, tanto para la rehabilitación motora, del habla, cognición, trastornos del estado de ánimo y trastornos de conciencia.

En musicoterapia, uno de los enfoques que ha cobrado especial importancia en la actualidad, en estrecha relación con la neurociencia y la práctica basada en la evidencia en musicoterapia, es la Musicoterapia Neurológica (Neurologic Music Therapy, NMT). Thaut, McIntosh y Hoemberg (2014) definen la NMT como “la aplicación terapéutica de la música para disfunciones cognitivas, afectivas, sensoriales, lingüísticas y motoras debidas a enfermedad o lesión del sistema nervioso humano” (p. 2). La NMT se basa en modelos neurocientíficos de la percepción y producción musical y en la influencia de la música sobre los cambios en la función cerebral y en el comportamiento no musical.

Hillecke, Nickel, y Bolay (2005), sobre cómo implantar el modelo de musicoterapia basado en la evidencia, desde una perspectiva neurocientífica comentan que:

La investigación neurocientífica en música ha avanzado aportando a la musicoterapia nuevas ideas, perspectivas y métodos, y parecen ser prometedoras perspectivas para una posible contribución a una fundación científica teórica y empírica de la musicoterapia. A pesar de la enorme heterogeneidad de enfoques teóricos en la musicoterapia, un modelo integrador de ingredientes que trabajan en la musicoterapia es útil como punto de partida para los estudios empíricos con el fin de cuestionar lo que se trabaja específicamente en la musicoterapia. Para ello, un modelo heurístico, que consta de cinco factores de trabajo de musicoterapia (modulación de la atención, modulación de la emoción, modulación de la cognición, modulación en el comportamiento, y modulación en la comunicación) ha sido desarrollado por el Centro de Investigación de Musicoterapia (Viktor Instituto Dulger) en Heidelberg. (p.271)

Los resultados de estas investigaciones pueden ser de interés para el tratamiento musicoterapéutico de diferentes colectivos como personas con enfermedades neurodegenerativas, con accidente cerebrovascular, con trastornos afectivos, con trastornos de conciencia, con trastorno del espectro autista, con cáncer, etc.

Este trabajo aborda la relación entre neurociencias y musicoterapia, así como se realiza una revisión bibliográfica de las publicaciones científicas que se han desarrollado en estos últimos años en esta área de investigación.

Las preguntas de investigación son las siguientes:

- ¿Cuáles son los temas principales de los artículos en musicoterapia y neurociencia?
- ¿Cuáles son las técnicas de neuroimagen más utilizadas en musicoterapia?

El objetivo principal de esta investigación es aportar una revisión del estado actual de las publicaciones científicas de Musicoterapia en relación con las Neurociencias.

## **MÉTODO**

Se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sistemática en la que se han desarrollado principalmente tres fases: proceso de búsqueda, proceso de selección y proceso de análisis.

Los términos de búsqueda fueron: “music therap\*” AND neuro\* en el título.

Se encontraron 385 artículos científicos en las bases de datos consultadas: Academic Search Complete, Cinahl, Dialnet, EDS, Eric, ProQuest, PsycInfo, Pubmed, ScienceDirect, Scopus, Web of Science (ver tabla 1). Se tuvieron en cuenta diferentes criterios de inclusión y exclusión, así como diferentes parámetros de búsqueda y análisis (idioma, tema, población de estudio, metodología, técnicas de neuroimagen, autores, afiliaciones, publicaciones por año y su evolución). Se analizaron 96 artículos científicos después de eliminar duplicados. Se utilizó el programa informático de análisis cualitativo NVIVO 12 para el análisis de contenido.

Además, se ha desarrollado tanto un análisis descriptivo y un análisis de contenido a partir de la revisión bibliográfica.

En el proceso de selección, se tuvieron en cuenta diferentes criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión:

- Artículos científicos de musicoterapia, no solamente de música.
- Sin restricción de idioma.
- Artículos científicos con texto completo.

Criterios de exclusión:

- Documentos no publicados.
- Artículos que no se refieran a musicoterapia.
- Otros documentos (resúmenes de libros de actas, libros, etc.) que no sean artículos científicos.

Proceso de análisis:

Los parámetros de análisis fueron los siguientes: idioma, tema, metodología, colectivo, técnicas de neuroimagen, título de la revista, autores, afiliaciones, publicación por año y su evolución.

## **RESULTADOS**

Se identificaron 385 resultados de artículos con texto completo sobre musicoterapia y neurociencias en las bases de datos del estudio (búsqueda por título –Tabla 1). Eliminados duplicados y atendiendo a los criterios de inclusión y exclusión se analizaron 95 artículos, siendo 92 (97%) publicados en idioma inglés, 2 artículos en español y 1 en portugués.

En la Tabla 1 se muestra el número de artículos científicos de musicoterapia y neurociencias teniendo en cuenta la base de datos consultada. En el caso de EBSC

(EDS) se obtiene un número mayor de artículos científicos porque se trata de un multibuscador (incluye varias bases de datos a la vez).

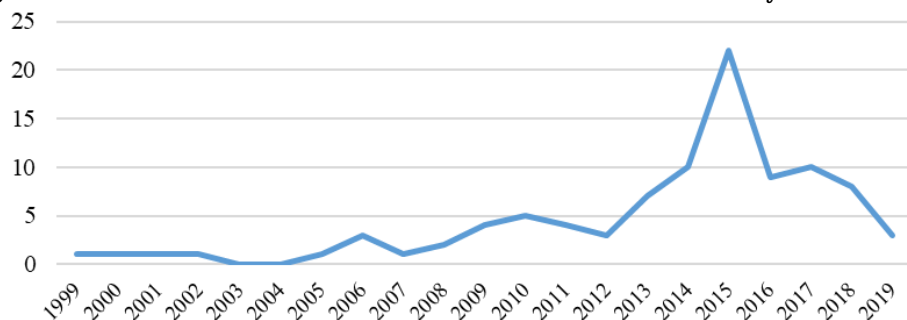
*Tabla 1.* Número de artículos científicos de musicoterapia y neurociencias por base de datos

Base de datos	Resultados (Todos los campos)	Fecha de publicación (Todos los campos)	Artículos (Todos los campos)	Resultados (Título)	Fecha de publicación (Título)	Artículos (Título)	Artículos (Texto completo) (Título)
PSYCINFO	1002	1949 – 2019	835	82	1974 – 2019	63	31
ERIC	4	2004 – 2013	1	0	-	0	0
CINAHL	365	1967 – 2019	224	59	1967 – 2019	35	21
MEDLINE	657	1952 – 2019	657	56	1967 – 2019	56	25
PUBMED	129	1995 – 2019	129	7	2006 – 2019	7	5
SCOPUS	9330	1952 – 2019	7732	101	1967 – 2019	80	20 (open access)
WOS	733	1975 – 2019	613	82	1979 – 2019	49	28 (open access)
ScienceDirect	276	1958 – 2019	164	1	2015	1	1
Academic Search Complete	628	1957 – 2019	563	37	2001 – 2019	34	24
Proquest Central	5089	1963 – 2019	2397	33	1992 – 2019	19	15
EBSCO (EDS)	30311	1924 – 2019	15617	520	1967 – 2019	394	215

Nota: Fecha de consulta 24-06-2019.

La evolución de las publicaciones (1999 - junio 2019) ha progresado, principalmente en los últimos años (ver Figura 1). Destaca el año 2015 (21 artículos) en el que se publica un número especial sobre este tema de investigación en la revista *Frontiers in Human Neurosciences*.

*Figura 1. Evolución de los artículos científicos sobre neurociencias y musicoterapia*



En cuanto a los contenidos abordados, la mayor parte (89%) están enfocados hacia la intervención y/o investigación musicoterapéutica en un colectivo o patología concreta, siendo las personas con enfermedades o condiciones neurológicas, con daño cerebral adquirido, con tinitus, con enfermedad mental y desórdenes de conciencia los más frecuentes. También se estudian otras patologías, enfermedades o trastornos, como demencia, enfermedad de Alzheimer, Parkinson, trastornos de la comunicación, cáncer, esclerosis, etc. Otros estudios se enfocan, por ejemplo, en la relación entre padres-hijo (neonatos) en contextos pediátricos (Hamm et al., 2017). El resto de los artículos (11%) están dedicados a profundizar en la relación entre las neurociencias y la musicoterapia (e.g. L'Etoile y Lagasse, 2013; Hunt y Legge, 2015; Magee y Stewart, 2015), o en algún aspecto más teórico (Moore, 2013).

Respecto al método de intervención en musicoterapia, 16 artículos (17%) mencionan el modelo de Musicoterapia Neurológica (e.g. Argstatter et al, 2012). Cinco de ellos se refieren al modelo de Musicoterapia Neurológica de Heidelberg. También se hace referencia a algunas técnicas musicales utilizadas en musicoterapia, como la improvisación musical (Abrahan y Justel, 2015).

Además, algunos artículos destacan si la intervención musicoterapéutica es individual o grupal, o si es activa (diferenciando musicoterapia de escuchar música, por ejemplo). Por otra parte, algunos de los estudios destacan la importancia de la intervención musicoterapéutica dentro de un marco multidisciplinar (Magee y Andrews, 2013), o proponen conjuntamente la intervención musicoterapéutica con otros tratamientos (Hobson, 2006).

En relación con las técnicas de neuroimagen más mencionadas, como se puede observar en la tabla 2, han sido EEG (35,62%) y fMRI (25,93%).

**Tabla 2.** Número de referencias por técnica de neuroimagen en artículos científicos en musicoterapia y neurociencia

Técnicas de Neuroimagen	Número de referencias	Porcentaje
CAT	1	0,10 %
CT scan	48	4,7 %
EEG	364	35,62 %
MEG	78	7,63 %
MRI	79	7,73 %
fMRI	265	25,93 %
PET	157	15,36 %
SPECT	30	2,93 %
Total	1022	100%

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En los últimos años el número de artículos científicos de Musicoterapia relacionados con las Neurociencias ha aumentado considerablemente. Destaca fundamentalmente el año 2015 en el que se publica un número especial sobre este tema de investigación en la revista *Frontiers in Human Neurosciences*.

El uso de técnicas de neuroimagen, así como la práctica basada en la evidencia en musicoterapia, son relevantes para ahondar en el conocimiento sobre los efectos de las intervenciones musicoterapéuticas en el cerebro humano. En las publicaciones analizadas, las técnicas de neuroimagen más frecuentes han sido EEG y fMRI, coincidiendo con lo señalado en otros estudios (O'Kelly, 2016).

Una de las limitaciones de este estudio ha sido que las búsquedas se han limitado a los términos "music therap\*" y neuro. En futuros estudios sería interesante ampliar la búsqueda y los términos utilizados para analizar un mayor número de artículos u otro tipo de documentos científicos sobre musicoterapia y neurociencia.

La investigación en música y neurociencia está aportando evidencias sobre los beneficios de la música, que están suponiendo un gran avance en el conocimiento y la práctica de diversas disciplinas como la educación musical y la musicoterapia.

La publicación de evidencias científicas (revisiones sistemáticas, meta-análisis y ensayos clínicos aleatorizados – RTC) son necesarias para el avance de la Musicoterapia como disciplina científica y profesión. Este tipo de estudios aportan credibilidad y sus resultados avalan la consolidación de la Musicoterapia en el ámbito profesional y científico.

Es necesario el conocimiento por parte de los musicoterapeutas del funcionamiento del cerebro y de los avances neurocientíficos relacionados con la musicoterapia.

Respecto al método de intervención musicoterapéutico, varios de los artículos analizados hacían referencia al modelo de musicoterapia neurológica (NMT). En los últimos años, se han obtenido evidencias científicas de la efectividad de la NMT en

diversas enfermedades neurológicas y se está trasladando a otros ámbitos, como el ámbito educativo, especialmente para atender al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

## REFERENCIAS

Abrahan, V., y Justel, N. (2015). La improvisación musical. Una mirada compartida entre la musicoterapia y las neurociencias. *Psicogente*, 18(34), 372-384. doi:10.17081/psico.18.34.512

AMTA (2005). *Definition and Quotes about Music Therapy. What is Music Therapy?* Retrieved from <http://www.musictherapy.org/about/quotes/>

Argstatter, H., Grapp, M., Plinkert, P. K., y Bolay, H. V. (2012). "Heidelberg Neuro-Music Therapy" for chronic-tonal tinnitus - Treatment outline and psychometric evaluation. *International Tinnitus Journal*, 17(1), 31-41.

Blood, A. J., y Zatorre, R. J. (2001). Intensely Pleasurable Responses to Music Correlate with Activity in Brain Regions Implicated in Reward and Emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 98, 11818-11823. doi:10.1073/pnas.191355898

Blood, A.J., Zatorre, R.J., Bermudez, P., y Evans, A.C., (1999). Emotional responses to pleasant and unpleasant music correlate with activity in paralimbic regions. *Nature Neuroscience*, 2,382-387. doi: 10.1038/7299

Buard, I., Dewispelaere, W. B., Thaut, M., y Kluger, B. M. (2019). Preliminary Neurophysiological Evidence of Altered Cortical Activity and Connectivity with Neurologic Music Therapy in Parkinson's Disease. *Frontiers in Neuroscience*, 13(105), 1-6. doi: 10.3389/fnins.2019.00105

Del Moral, M. T., y Sabbatella, P. (2018). Investigación, Acreditación y Calidad Profesional en Musicoterapia. En M. C. Pérez-Fuentes, J. J. Gázquez, M. M. Molero, A. B. Barragán, A. Martos, M. M. Simón, y M. Sisto (Comp.), *Avances de Investigación en Salud a lo largo del Ciclo Vital* (pp.365-372). Madrid: ASUNIVEP.

Hillecke, T., Nickel, A., y Bolay, H. V. (2005). Scientific perspectives on music therapy. *Annual New York Academy Science*, 1060, 271-282. doi: 10.1196/annals.1360.020.

Hobson, M. R. (2006). The Collaboration of Music Therapy and Speech-Language Pathology in the Treatment of Neurogenic Communication Disorders: Part II. Collaborative Strategies and Scope of Practice. *Music Therapy Perspectives*, 24(2), 66-72. doi:10.1093/mtp/24.2.66

Hunt, A. M., y Legge, A. W. (2015). Neurological Research on Music Therapy for Mental Health: A Summary of Imaging and Research Methods. *Music Therapy Perspectives*. doi:10.1093/mtp/miv024

Koelsch, S. (2009). A neuroscientific perspective on music therapy. *Annals of the New York Academy of Sciences*. doi:10.1111/j.1749-6632.2009.04592.x

L'Etoile, S. K. y Lagasse, A. B. (2013). Music Therapy and Neuroscience from Parallel Histories to Converging Pathways. *Music Therapy Perspectives*, 31, 6-14. doi:10.1093/mtp/31.1.6



Magee, W., y Andrews, K. (2013). Multi-disciplinary perceptions of music therapy in complex neuro-rehabilitation. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 14(2). doi:10.12968/ijtr.2007.14.2.23517

Magee, W. L., y Stewart, L. (2015). The challenges and benefits of a genuine partnership between Music Therapy and Neuroscience: a dialog between scientist and therapist. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 223. doi:10.3389/fnhum.2015.00223

Moore, K. S. (2013). A Systematic Review on the Neural Effects of Music on Emotion Regulation: Implications for Music Therapy Practice. *Journal of Music Therapy*, 50(3), 198–242. doi : 10.1093/jmt/50.3.198

O'Kelly, J, Fachner, J., y Terveniemi, M. (2016). Dialogues in music therapy and music neuroscience: Collaborative understanding driving clinical advances. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9 (Special research topic) Retrieved from <http://journal.frontiersin.org/researchtopic/3049/dialogues-in-music-therapy-and-music-neuroscience-collaborative-understanding-driving-clinical-advan>

O'Kelly, J. (2016). Music Therapy and Neuroscience: Opportunities and Challenges. *Voices*, 16(2). Retrieved from <https://voices.no/index.php/voices/article/view/872/720>

Patel, A. D. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis. The relationship between music and language. *Frontiers in Psychology*, 2(142), 1-14. doi: 3389/fpsyg2011.00142

Putkinen, V., Tervaniemi, M., Saarikivi, K., y Huotilainen, M. (2015). Promises of formal and informal musical activities in advancing neurocognitive development throughout childhood. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337(1), 153-162. doi: 10.1111/nyas.12656

Trost, W., Frühholz, S., Schön, D., Labbé, C., Pichon, S., Grandjean, D., y Vuilleumier, P. (2014). Getting the beat: Entrainment of brain activity by musical rhythm and pleasantness. *NeuroImage*, 103, 55-64. doi: 10.1016/j.neuroimage.2014.09.009

Vink, A., y Bruinsma, M. (2003). Evidence Based Music Therapy. *Music Therapy Today*, 4(4).

West, R., y Silverman M. J. (2020). A music therapy feasibility study with adults on a hospital neuroscience unit: Investigating service user technique choices and immediate effects on mood and pain. *The Arts in Psychotherapy*, 67, 101585. doi:10.1016/j.aip.2019.101585.



## CAPÍTULO 100

### EL CIBERACOSO ENTRE ESCOLARES. FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN

CONCEPCIÓN CASTRO CLEMENTE  
*Universidad Nacional de Educación Distancia*

#### INTRODUCCIÓN

Entre los años 80 y 90 irrumpen los ordenadores e Internet. Atractivos contextos de comunicación e intercambio de información que suponen un gran impacto en la sociedad por su rapidez en la difusión y accesibilidad de información desde cualquier lugar del mundo, incidiendo en las actividades cotidianas de los ciudadanos y en sus ámbitos económicos, políticos, sociales, educativos, psicológicos y personales (Castro, 2016, 2017a, 2017b; Castro y Pérez, 2017).

Internet simbolizó toda una revolución social, como una Red de redes, de accesibilidad instantánea que permite una interconexión de computadoras a nivel mundial, facilita todo tipo de información, comparte recursos y posibilita interacciones. Las primeras conexiones de Internet estaban limitadas al entorno gubernativo y centros educativos y de investigación, pero a principios de los años 90 se descentraliza su uso introduciéndose en empresas y hogares (Organización Mundial de la Salud, 2002).

Durante esta década, se desarrolla la digitalización de las comunicaciones y aparece el teléfono móvil. Novedosa forma de comunicación que, a través de terminales portátiles de precio asequible, permite la mensajería instantánea.

En los últimos años, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) han evolucionado de manera arrolladora. La omnipresencia de las TIC en nuestras vidas es una de las características de la sociedad actual que se ha convertido en una herramienta habitual de comunicación. La creciente disponibilidad de teléfonos móviles e Internet es notoria en casi todos los sectores de la sociedad, incluida en niños de todas las clases sociales y edades, la edad en el inicio de uso es cada vez más temprana.

Según la encuesta realizada en el año 2019 por el Instituto Nacional de Estadística (INE) sobre “Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares”, los resultados obtenidos en el informe manifiestan que el uso de las TIC y de Internet por menores de entre 10 y 15 años de edad, es muy elevado en la utilización del ordenador (89,7 %), de Internet ((92,9 %) y teléfono

móvil (66 %). Uso de las TIC que se incrementa con la edad, sobre todo a partir de los 13 años (Instituto Nacional de Estadística, 2019).

El manejo de estas nuevas tecnologías constituye para nuestros jóvenes modernos instrumentos de socialización en el que también hay lugar para las amenazas y conductas violentas, generándose así una nueva forma de agresión, el ciberacoso. Un problema social con riesgos impredecibles que está exigiendo un acercamiento teórico y un diseño de intervenciones más eficaces (Castro y Rodríguez, 2016).

Su utilización por parte de los menores ha impactado y transformado sus formas de comunicarse y de establecer relaciones sociales. Cambios que, junto con una hiperconectividad de los adolescentes a las TIC, anonimato que ofrece Internet a los usuarios, difusión de la vida privada en las redes sociales, exposición de las víctimas y alta audiencia que puede llegar a tener un acto de agresión, incrementa las probabilidades de sufrir ciberacoso (Castro, 2017; Save The Children, 2018).

Por desgracia, los efectos que causan en las víctimas de cyberbullying no son menos graves que los del bullying. Aunque no haya agresiones físicas, el daño psicológico en las víctimas puede ser incluso mayor. Las consecuencias o efectos devastadores en las víctimas son de miedo, ansiedad, indefensión, estrés, nerviosismo, trastornos de sueño, dificultad de concentración escolar, frustración, baja autoestima, depresión, irritabilidad, falta de confianza, ira, somatizaciones y como consecuencia más grave, el suicidio (Castro, 2017; Hinduja y Patchin, 2010; United Nations, 2019).

La ideación suicida, que comprenden desde la idea esporádica de que la vida no merece la pena hasta pensamientos autodestructivos, se incrementa cuando concurren más factores individuales y ambientales como son la depresión, victimización escolar, funcionamiento familiar, integración y violencia familiar, entre otros. Pensamiento negativo y autodestructivo que los jóvenes, víctimas del ciberacoso, contemplan como medida radical y resolutive ante la situación que vive.

La violencia entre iguales es un problema complejo por las graves repercusiones que tienen en las víctimas, incluso pueden permanecer a lo largo de su vida. En las últimas décadas, el acoso y el ciberacoso entre iguales se han incrementado de forma alarmante. Esta situación se ha extendido por todo el mundo y se trabaja para dar respuesta a esta situación en los distintos países (Castro y Ponce, 2018). Actualmente, existe un alto interés en identificar las variables y población más vulnerable a la agresión y victimización en el ciberacoso a fin de prevenir, mitigar y erradicar el maltrato digital en adolescentes.

## **METODOLOGÍA**

Abordar conductas desajustadas en el adolescente requiere conocer, comprender y profundizar en los factores individuales (como la autoestima, motivación) así como en los factores de riesgo (utilización de las TIC) que nos permitan comprender, determinar y detectar aquellas variables que más inciden tanto en la cibervictimización como en la ciberagresión. No se trata de examinar un único factor sino observar cómo la interacción con otras variables, personales y sociales, pueden incidir en un proceso de cyberbullying (Castro, 2017; Castro y Ponce, 2018; Castro y Rodríguez, 2016).

Los factores de riesgo o de protección influyen en la conducta de los adolescentes en una situación de maltrato. Mientras que el factor de riesgo incrementa la probabilidad de ser víctima o agresor en un episodio de ciberacoso, un factor de protección reduce o atenúa esta situación. A continuación, se analizan los factores individuales y sociales que interaccionan entre sí y que pueden representar un factor de riesgo o de protección: autoestima, satisfacción con la vida, sintomatología depresiva, motivación, interiorización de la violencia y apoyo prosocial de su grupo de iguales, contexto escolar y ámbito familiar (Castro, 2017; Save The Children, 2013).

### **Autoestima**

Los jóvenes, en su relación con su grupo de pares, comparten inquietudes, gustos y aficiones, se sienten identificados. En esta interacción entre iguales, buscan su aprobación y aceptación, desean sentirse integrados y ser importante para alguien. Deseos de pertenencia en el que la autoestima de la persona permitirá, o no, la integración del adolescente con su grupo de iguales.

El Diccionario de Trabajo Social (Fernández, De Lorenzo, y Vázquez, 2012), define la autoestima “como el sentimiento profundo de valor y competencia que la persona desarrolla sobre sí misma y cuya valoración positiva, permite el desarrollo personal sano y equilibrado, implica la aceptación y respeto por uno mismo, impulsa su confianza en sí misma para afrontar acontecimientos adversos o favorables, y permite establecer relaciones armónicas y gratificantes. En contra, una mala autoestima puede afectar a la salud mental-física y productividad de relaciones emocionales con los demás”.

Cowie (2013), psicóloga y especialista en maltrato entre iguales e intervenciones en inteligencia emocional en Reino Unido, distingue varios factores característicos en episodios de baja autoestima en adolescentes:

- Bajos niveles de competencia y merecimiento.
- Tendencia de la persona a considerarse víctima ante sí y ante los demás.
- Relaciones sociales perjudiciales.
- Carencia de relaciones, personales o de trabajo, positivas y duraderas.

- Tienen a centrarse más en el problema que en la solución.

- Con frecuencia evaden situaciones en las que puedan ser consideradas personas competentes. Cambios de comportamiento que eluden situaciones de mejora e intentan mantener situaciones de fracaso. Les resulta más fácil mantener esa conducta que afrontar un cambio.

- Predisposición al fracaso que les impide aspirar al éxito porque no disponen ni han aprendido las capacidades necesarias para alcanzarlo.

- Erróneas elecciones e infructuosos resultados en situaciones vitales previas.

Si bien es complejo y algo confuso relacionar la autoestima y la conducta violenta, sí se puede confirmar que los adolescentes que desempeñan el rol de víctima o de agresor en un episodio de cyberbullying presentan una autoestima baja (Castro, 2017; Castro y Pérez, 2017; Cowie, 2013).

Así, una baja valoración de sí mismo contribuye a aumentar la probabilidad de desarrollar comportamientos desajustados, los jóvenes intentan compensar su baja autoestima adoptando patrones desviados de conducta para reducir los sentimientos de rechazo (Fernández y Ponce, 2011).

Respecto a las víctimas que han sufrido una agresión de ciberacoso, la burla y humillación disminuyen más su autoestima sobre todo cuando se siente expuesto ante otros jóvenes (Castro, 2017; Jiménez, Musitu, Estévez, y Murgui, 2010).

### **Satisfacción con la vida**

Es una dimensión psicosocial, de naturaleza cognitiva y carácter subjetivo. Se define, generalmente, como la evaluación que la persona hace por sí sola de su vida tomando como referencia sus propias expectativas, objetivos, valores e intereses influenciados por el contexto cultural de referencia.

El bienestar vital en adolescentes es posible evaluarlo en base a distintos ámbitos y dimensiones importantes de su vida: autoestima, disfrute de una red social importante y satisfacción con la vida del entorno familiar, escolar y de relaciones sociales. En cuanto a la relación entre la satisfacción vital y la autoestima del adolescente, existe una relación importante con el acoso entre iguales. Así, cuanto más alta es la valoración de sí mismo y mayor es la satisfacción vital, se favorece una percepción más positiva de sus entornos cercanos y disminuye los vínculos relacionados con conductas violentas.

Por el contrario, una baja autoestima se relaciona con niveles de satisfacción negativos, con la infelicidad y con la victimización en los procesos de acoso y ciberacoso (Castro, 2017; O'Sullivan, 2011).

### **Sintomatología depresiva**

La violencia directa e indirecta entre compañeros tiene consecuencias importantes en la salud emocional de los adolescentes, especialmente en las víctimas ya que se da una mayor probabilidad de sufrir depresión e incluso como desenlace más grave, tener ideaciones suicidas (Cowie, 2013; Hinduja y Patchin, 2010; Hong y Espelage, 2012; UNESCO, 2016).

La depresión infantil y adolescente se ha incrementado en los últimos años, representa uno de los mayores problemas de salud en la sociedad actual. Su detección precoz de los síntomas es transcendental para evitar el riesgo de los impactos negativos que tienen en la vida de los jóvenes en diferentes ámbitos, incluyendo el entorno social y académico (Castro, 2017).

Aislamiento social, baja autoestima, tristeza, falta de iniciativa y de concentración, pérdida de interés, fatiga, escasa iniciativa, retraso psicomotor, apatía, comportamiento suicida o ansiedad representan algunos de los factores de riesgo que predicen un trastorno depresivo. Estos síntomas repercuten e impactan negativamente en el desarrollo escolar y relacional del adolescente como es la desmotivación hacia el estudio, obtención de bajas calificaciones, relaciones sociales deficitarias, falta de concentración o dificultades de aprendizaje, entre otros (Castro, 2017).

Asimismo, se ha observado que cuando coinciden a la vez la sintomatología depresiva y problemas de conducta, existe una mayor probabilidad de que el adolescente esté inmerso en un clima familiar negativo, tenga una baja red social en la escuela y disponga de bajo apoyo social. Respecto a la incidencia de la ansiedad y depresión, tanto en agresores como en víctimas, la sintomatología se presenta de manera equivalente:

- Adolescentes victimizados manifiestan mayores niveles de ansiedad, síntomas depresivos y psicosomáticos que, a su vez, pueden predecir desajustes personales: soledad, depresión y baja autoestima.

- Los menores agresores presentan más desórdenes psicológicos que el resto de adolescentes.

### **Motivación**

Los autores Fernández y Ponce (2012), definen la motivación personal como “la base principal que mueve a una persona a realizar determinadas acciones y persistir en ellas a fin de lograr unos fines determinados para satisfacer una necesidad biológica o social”.

Determinar los motivos que llevan al adolescente a desarrollar una actitud violenta requiere estudiar los factores, tanto internos como externos, que le han

impulsado a realizarla. De este modo, se pueden distinguir las diferentes motivaciones que pueden adoptar los jóvenes ante un maltrato entre iguales (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2014):

- Menores que participan de manera casi inconsciente. Sólo responden de manera negativa, automática e irreflexiva a correos electrónicos o mensajes instantáneos recibidos, no se dan cuenta de lo que están haciendo.

- Jóvenes conscientes de sus acciones. Hacer daño y humillar a sus víctimas es el objetivo de su acoso.

- Aquellos que acosan porque están aburridos, no tienen otra cosa que hacer y les parece divertido amenazar a otras personas a través de mensajes. Su objetivo es la diversión sin considerar, ni importarles, el efecto de su conducta en las víctimas.

- Acciones de venganza por menores victimizados. Su pretensión es llamar la atención creando situaciones problemáticas para imitar a sus compañeros por envidia o celos. El anonimato en Internet favorece este tipo de acciones por lo que la probabilidad de ser descubierto es mínima.

- Satisfacción personal del ciberacosador tras hacer daño con el objetivo de instaurar o incrementar su poder ante los demás, o bien como deseo de descargar su agresividad. No tienen ningún sentimiento de empatía con su víctima, ni de culpa ni compasión. Muy pocos lamentan los hechos o miden las graves consecuencias que generan sus graves actos.

### **Interiorización de la violencia**

La adquisición de conductas agresivas se puede aprender a partir de la observación y por la imitación de modelos, los menores pueden llegar a aceptar e interiorizar la violencia considerándola como “normal” y como medio apropiado para obtener lo que desea, o como solución ante los problemas que se les pueda plantear con sus semejantes (Bandura, 1986). El entorno influye en su comportamiento, pero también él influye en el entorno (Bronfenbrenner, 1979).

En el estudio del maltrato entre iguales, además de observar la violencia como una forma de lograr sus fines o modo de resolver sus conflictos, su justificación e interiorización en los adolescentes es otro aspecto a considerar. Es preocupante la normalización que se hace de la violencia y la repetición de estos comportamientos por parte de los jóvenes. La población adolescente tiene interiorizadas ciertas actitudes agresivas que se han convertido en rutinas normalizadas, motivo por el cual les resulta más difícil percibirlos como una agresión (Castro, 2017; Castro y Ponce, 2018). y, en consecuencia, las víctimas no sienten la necesidad de pedir ayuda, no son conscientes de estar siendo víctima de la violencia.

Exponer fotos comprometedoras en una red social sin el consentimiento del protagonista, realizar una fotografía sin permiso del adolescente para después



difundirla por las TIC o poner una pegatina en la cara de la víctima incluyendo un etiquetado o comentario jocoso, representan entre otros ejemplos, un acto de violencia. Conductas, que, si bien les pueden resultar molestas para la víctima, y divertido para el grupo de referencia, no son percibidas en su totalidad como una forma de violencia (Castro, 2017).

### **Apoyo prosocial: familiar, escolar y grupo de iguales**

Respecto a los entornos familiar, escolar y de relaciones sociales, disfrutar del apoyo social de sus padres, profesores, compañeros y amigos, junto con un reconocimiento social positivo, además de incidir en una valoración positiva de sí mismo, genera en el adolescente un sentimiento de pertenencia e integración social, aumenta la resistencia al estrés e incrementa los niveles de bienestar vital del adolescente. En cambio, relaciones familiares pobres y deficitarias, bajo rendimiento académico, percepción negativa del clima escolar, jóvenes rechazados socialmente por sus compañeros, o carentes de amistades íntimas y de confianza y con una reputación social cuestionada por sus iguales, aparte de registrar bajos niveles de autoestima y de satisfacción vital, pueden comportar un mayor nivel de violencia relacional (Castro, 2017; Castro y Ponce, 2018).

Analizados todos estos factores individuales, a continuación, se explicarán los factores de riesgo a través del uso de las tecnologías y su acceso a aplicaciones de Internet. El fascinante mundo virtual de inmediato y fácil acceso, se ha convertido en el protagonista de la vida cotidiana de nuestros jóvenes en el que los acosadores digitales encuentran el acceso instantáneo a un gran conjunto de víctimas potenciales. Como así evidencia la comunidad científica, hay diversos factores que pueden poner en riesgo al menor relacionados directamente con el uso de Internet y que muestran una alta asociación con la probabilidad de sufrir o realizar ciberacoso. Entre ellos, se encuentran el abanico de aplicaciones a las que se puede acceder, la participación en redes sociales, el uso en solitario, el anonimato que ofrece a los usuarios y un alto nivel de conexión (Save The Children, 2018).

Una excesiva conectividad puede aumentar tanto la probabilidad de ser víctimas como acosadores en línea. Es un proceso cíclico entre la frecuencia de uso de Internet (exposición) y la agresión: “a mayor exposición más agresión, y a mayor agresión más exposición” (Castro, 2017). Existen diversas conductas por las que puede considerarse que el adolescente puede hacer una excesiva utilización de Internet (Castro, 2017; Save The Children, 2013):

- Pertenencia a redes sociales y creación de vínculos relacionales con personas desconocidas. El uso intenso de las redes por víctimas y acosadores se caracteriza por la intensa actividad que realizan: colgar fotos y vídeos, tanto personales como públicos, envío de mensajes privados; hacerse popular en las redes a través de una

gran lista de amigos, aunque algunos sean desconocidos; realizar mensajes públicos; asiduidad en las descargas de imágenes y fotos.

-Jóvenes con escasos vínculos relacionales y de amistad son más proclives a ser víctima o agresor en el ciberacoso. Su perfil en las redes de Internet es muy activo, dedican gran parte de su tiempo a esta actividad porque les aleja del mundo de la exclusión. Pueden “enganchar” al adolescente.

-Adolescentes introvertidos muestran una mayor predisposición a comunicarse on-line para compensar sus reducidas habilidades sociales, baja autoestima, alta actitud agresiva y ansiedad social. Exhiben en Internet un perfil más adulto de lo que realmente son y facilitan gran información personal a sus amigos virtuales.

-El mundo virtual les distancia del mundo real, adoptan un carácter sustitutivo de las relaciones cara a cara en un momento vital de necesidad de socialización.

-El aislamiento social, o situaciones estresantes en su vida cotidiana, les conducen a la utilización de Internet a fin de mejorar su estado de ánimo y lograr un reconocimiento y compensación social con el objetivo de establecer relaciones más estables que puedan compensar sus reducidas habilidades sociales.

-Jóvenes con actitudes de rebeldía con sus padres, o con una cohesión familiar débil o deficitaria, son más propensos a ejercer la violencia. Buscan emociones fuertes y sensaciones nuevas a través del mundo virtual a fin de compensar esas carencias y sentirse más poderosos frente a otros.

A continuación, en la tabla 1 se relacionan los factores de riesgo y protección.

*Figura 1. Relación de los factores de riesgo y protección en el ciberacoso entre iguales*

Factores	De riesgo	De protección
Autoestima	'	■
Satisfacción con la vida	'	■
Sintomatología depresiva	'	
Motivación	'	■
Interiorización de la violencia	'	
Reconocimiento social	'	■
Relaciones familiares deficitarias	'	
Alto nivel conexión a internet	'	
Adolescente solitario/introvertido	'	
Apoyo familiar, escolar y relaciones sociales		■
Uso y acceso a internet en soledad	■	
Habilidades sociales		■

Fuente: elaboración propia.

La relación de los factores es una interacción dinámica que se encuentran presentes en un individuo, grupo o comunidad. Hay factores variables, fijos y causales que pueden determinar la vulnerabilidad del adolescente de ser víctima o agresor de ciberacoso. En sí, un solo factor de riesgo no implica que se vaya a desarrollar un

comportamiento desajustado, sino que requiere concurren más factores, a mayor número, mayor es la probabilidad de tener una conducta problemática.

## **RESULTADOS**

Los factores de riesgo como son la autoestima, satisfacción con la vida, motivación, reconocimiento social, relaciones familiares no óptimas y una alta conexión a Internet en solitario muestran una estrecha relación con el hecho de ser víctima o agresor de violencia. Sin embargo, se pueden cambiar, prevenir o reducir ese riesgo desarrollando intervenciones dirigidas a incrementar los factores de protección como son el de la autoestima, la motivación, las habilidades sociales o el apoyo psicosocial.

Podemos concluir que el perfil de la víctima corresponde a un adolescente con una autoestima baja y pocas habilidades sociales. A través de una alta conexión a Internet intentan compensar estas deficiencias, pero también les sitúa en una posición de mayor riesgo de victimización por interactuar con extraños o con otros adolescentes que conoce, como compañeros del centro escolar. Exhiben en Internet un perfil más adulto de lo que realmente son y facilitan gran información personal a sus amigos virtuales. Cuando son objeto de una agresión de ciberacoso, la burla y humillación disminuye aún más su autoestima. Asimismo, estos menores presentan un elevado grado de timidez e introversión que le dificultan y obstaculizan su integración social. Tiende a ser un sujeto aislado con escasos vínculos relacionales y de amistad y bastante impopular en su grupo de pares, es rechazado socialmente. A pesar que sus habilidades sociales comunicativas son deficientes, poseen un elevado grado de empatía, altos niveles de asertividad y de resolución de conflictos. Presentan mayor capacidad para comprender a otras personas, ponerse en su lugar y comparten el estado emocional de los otros.

Respecto al perfil del agresor, se trata de un adolescente con una autoestima baja que adopta patrones de agresividad con el fin de instaurar o incrementar su poder ante los demás. A través del mundo virtual busca emociones y sensaciones nuevas para sentirse más poderoso frente a otros y aumentar su estatus social.

Los adolescentes ciberagresores muestran bajos niveles tanto en habilidades sociales comunicativas, en asertividad, así como en su capacidad en la resolución de conflictos. Su empatía, cognitiva (ponerse en el lugar de la otra persona) y afectiva (comprender los sentimientos y necesidades de otras personas), es deficiente. Cuando lleva a cabo un ataque, no manifiesta sentimientos de culpabilidad ni se avergüenza del maltrato ejercido, es ajeno al sufrimiento y sentimientos de la víctima ya que le culpabiliza de la situación. En cuanto a sus relaciones interpersonales en el contexto escolar, tiene un comportamiento prosocial, no se observan dificultades de relación, circunstancias que facilitan el sostenimiento de su conducta.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

La creciente disponibilidad de teléfonos móviles e Internet es notoria en casi todos los sectores de la sociedad, incluida en niños de todas las clases sociales y edades. La edad en el inicio de uso es cada vez más temprana, para nuestros jóvenes constituyen modernos instrumentos de socialización en el que también hay lugar para las amenazas y conductas violentas generándose así una nueva forma de agresión, el maltrato digital. Un problema social con riesgos impredecibles que está exigiendo un acercamiento teórico y un diseño de intervenciones más eficaces (Castro y Rodríguez, 2016).

Hay unos factores de riesgo y de protección que interaccionan entre sí que pueden determinar la vulnerabilidad del adolescente a la agresión o a la victimización en el ciberacoso entre las que se encuentran la autoestima, la satisfacción con la vida, sintomatología depresiva, la motivación, la interiorización de la violencia y el apoyo prosocial de su grupo de iguales, escolar y familiar (Castro, 2017; Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2014; Save The Children, 2013).

No se trata de examinar un único factor sino observar cómo la interacción con otras variables, personales y sociales, pueden incidir en un proceso de ciberacoso. Los factores de riesgo o de protección influyen en la conducta de los adolescentes en una situación de maltrato en incrementarla, o atenuar la probabilidad de ser víctima o agresor en un episodio de cyberbullying (Castro, 2017).

Los factores de riesgo, y que muestran una alta asociación para sufrir o realizar ciberacoso, son la participación en redes sociales, el anonimato o falsa identidad en su acceso, el uso en solitario de las TIC y un elevado nivel de conexión a Internet (Castro, 2017; Save The Children, 2013).

En sí, un solo factor de riesgo no implica que se vaya a desarrollar un comportamiento desajustado, sino que requiere concurren más factores, a mayor número, mayor es la probabilidad de tener una conducta problemática (Castro y Ponce, 2018).

Los factores de riesgo como son la autoestima baja, escasa satisfacción con la vida, poca motivación, bajo reconocimiento social, relaciones familiares no óptimas y un elevado acceso a Internet en solitario muestran una estrecha relación con el hecho de ser víctima o agresor de violencia. Sin embargo, se pueden cambiar, prevenir o reducir ese riesgo desarrollando intervenciones dirigidas a incrementar los factores de protección como son: alta autoestima, adecuada motivación, posesión de habilidades sociales y disponibilidad de apoyo psicosocial.

Podemos concluir que el perfil de la víctima suele corresponderse con un adolescente con una autoestima baja y pocas habilidades sociales. A través de una alta conexión a Internet intentan compensar estas deficiencias, pero también les sitúa en una posición de mayor riesgo de victimización por interactuar con extraños o con

otros adolescentes que conoce, como compañeros del centro escolar. Cuando son objeto de una agresión de ciberacoso, la burla y humillación disminuye aún más su autoestima.

En relación al perfil del agresor, se trata de un adolescente con una autoestima baja que adopta patrones de agresividad con el fin de instaurar o incrementar su poder ante los demás. A través del mundo virtual busca emociones y sensaciones nuevas para sentirse más poderoso frente a otros y aumentar su estatus social. Su empatía, cognitiva (ponerse en el lugar de la otra persona) y afectiva (comprender los sentimientos y necesidades de otras personas), es deficiente. Cuando lleva a cabo un ataque, no manifiesta sentimientos de culpabilidad ni se avergüenza del maltrato ejercido, es ajeno al sufrimiento y sentimientos de la víctima ya que le culpabiliza de la situación.

## REFERENCIAS

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Nueva Jersey, EEUU: Prentice-Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Castro, C. (2016). El fenómeno de la violencia entre iguales en España. Roles, género, edad, actitudes y estrategias de intervención. *Revista Cátedra Paralela*, (13), 127-154.
- Castro, C. (2017a). Intervención y mediación social. Definición y contextos profesionales. *Revista Aldaba*, 42, 51-62.
- Castro, C. (2017b). *Violencia a través de las TIC. El ciberacoso en escolares de la Comunidad Autónoma de Madrid* (Tesis Doctoral). Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, España.
- Castro, C., y Pérez, J. (2017). El Trabajo Social en el entorno educativo español. *Barataria: Revista Castellano Manchega de Ciencias Sociales*, (22), 215-226.
- Castro, C., y Ponce, L. (2018). Análisis de la legislación nacional educativa sobre convivencia escolar para abordar el problema del ciberacoso en las escuelas. En *VII Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE 2018)*, (pp. 1-12). Zaragoza: Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa.
- Castro, C., y Rodríguez, E. (2016). Intervención social con adolescentes: Necesidades y recursos. *Revista Trabajo Social Hoy*, (77), 7-23.
- Cowie, H. (2013). El impacto emocional y las consecuencias del ciberacoso. *CONVIVES*, (3), 16-24.
- Fernández, T., De Lorenzo, R., y Vázquez, O. (2012). *Diccionario de Trabajo Social*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Fernández, T., y Ponce, L. (2011). *Trabajo Social con familias*. Madrid: Ediciones Académicas, S.A.
- Fernández, T., y Ponce, L. (2012). *Trabajo Social individualizado. Metodología de intervención*. Madrid: Ediciones Académicas S.A.
- Hinduja, S., y Patchin, J.W. (2010). Bullying, Cyberbullying and Suicide. *Archives of Suicide Research*, (14), 206-221.

Hong, J.S., y Espelage, D.L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, (17), 311-322.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2014). *Prevención del acoso escolar Bullying y Cyberbullying*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Instituto Nacional de Estadística (2019). Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares [internet]. Recuperado de [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=estadistica\\_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608)

Jiménez, T. I., Murgui, S., Estévez, E., y Musitu, G. (2010). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en adolescentes españoles: el doble rol mediador de la autoestima. *Elsevier*, 39(3), 473-485.

O'Sullivan, G. (2011). The relationship between hope, eustress, selfefficacy, and life satisfaction among undergraduates. *Social Indicators Research*, 101, 155-172.

Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y salud: resumen*. Washington, EEUU: Organización Panamericana de la Salud.

Save The Children (2013). *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*. España: Save The Children.

Save The Children (2018). Acoso escolar y ciberacoso: Propuestas para la acción [internet]. Recuperado de [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/acoso\\_escolar\\_y\\_ciberacoso\\_informe\\_vok\\_-\\_05.14.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/acoso_escolar_y_ciberacoso_informe_vok_-_05.14.pdf)

UNESCO (2018) Stopping Violence in Schools: A Guide for Teachers [internet]. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162e.pdf>

United Nations (2019). Shaping our future together [internet]. Recuperado de <https://www.un.org/en>

## CAPÍTULO 101

### LETRA A LETRA APRENDO A ESCRIBIR

VANESSA LÓPEZ ALONSO Y OLGA ARIAS GUNDÍN  
*Universidad de León*

#### INTRODUCCIÓN

La Educación Infantil se constituye como una etapa educativa de gran importancia, ya que es en este período cuando se producen grandes avances evolutivos e importantes aprendizajes útiles para la vida, asentando así las bases fundamentales para un desarrollo equilibrado de la personalidad. Por tanto, parece lógico pensar que todo lo que ocurra en esta etapa condicionará de alguna forma el desenvolvimiento de los alumnos en su futuro educativo.

Uno de los grandes aprendizajes que se realizan actualmente en la etapa infantil es la adquisición de la lectoescritura. Pero, ¿qué entendemos por lectoescritura? Valverde (2014) considera que la lectura y la escritura son unas herramientas muy valiosas para dar y recibir información, es decir, para comunicarnos; mientras que Villegas-Effer et al. (2018, p. 44) afirma que “la lectoescritura es un proceso por medio del cual se propicia el aprendizaje”. Por ello no podemos entender este proceso simplemente como una buena codificación o descodificación de fonemas y grafemas, sino que debemos dar un paso más allá y lograr que nuestros alumnos alcancen, además, un buen nivel de comprensión y expresión tanto escrita como oral. Debemos tener en cuenta que el desarrollo de la lectoescritura “tiene un efecto acumulativo a lo largo de la escolarización” (Salas, Fontich, Cros, y Ribas, 2020) y que, por tanto, no enseñar de manera eficaz puede llegar a ser un factor importante para el fracaso escolar de nuestros alumnos (Salas et al., 2020), ya que dicha comprensión y expresión son necesarias para la adquisición de competencias y conocimientos que se llevarán a cabo a lo largo de la Educación Primaria.

A la hora de planificar la enseñanza o instrucción en lectoescritura, debemos ser conscientes que, si bien solo se habla de un proceso, este está conformado por dos destrezas o habilidades: la lectura y la escritura. Ambos son aprendizajes que pueden llevarse a cabo de manera separada, pero en paralelo. Asimismo, son varios los aspectos que se deben trabajar y desarrollar, los denominados prerrequisitos o predictores de éxito, entre los que destacan la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético (Alberola y Figueroa, 2019) y la planificación textual (De Castro, 2017).

Sin embargo, además de saber qué aspectos trabajar, también hay que tener claro qué metodología o tipo de instrucción hemos de emplear para garantizar el éxito. Lo propio es elegir un método de trabajo cuya eficacia haya sido probada con anterioridad, y esta es una de las características representativas del Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI, por sus siglas en inglés). Es decir, este modelo se basa en realizar una instrucción de calidad sustentada por la investigación científica que avale su eficacia y que pueda utilizarse en la instrucción de las destrezas instrumentales básicas (Jiménez, 2012).

Este modelo surge en Estados Unidos de la mano de la Ley IDEA (The Individuals with Disabilities Education Act, 2004) y aparece como respuesta al modelo “Wait to Fail” -Espera al fracaso- (Jiménez, 2012). Este modelo “Wait to Fail” utiliza el criterio de discrepancia entre el CI y el rendimiento académico para la identificación y diagnóstico de las Dificultades de Aprendizaje (en adelante DA), mientras que el modelo RtI lo sustituye por el criterio de respuesta a la intervención, dándole de esta forma el carácter preventivo con el que se identifica.

El modelo RtI trata de prevenir y anticiparse a las DA, por lo que se realiza una identificación temprana y una evaluación progresiva de la respuesta del alumno a la instrucción. Una de las ideas que apoya este modelo es que no se puede realizar un diagnóstico de DA sin una clara evidencia de que el alumnado ha recibido una instrucción de calidad que esté fundamentada con la evidencia científica su eficacia. De esta manera se propone un proceso educativo multinivel basado en la evaluación-intervención (Coronado, 2014):

- Nivel 1: Los alumnos del grupo clase reciben la instrucción de alta calidad y son evaluados de manera continua para poder prevenir problemas académicos. Se utiliza este nivel para realizar un diagnóstico universal, de manera que podamos identificar a aquellos alumnos que podrían llegar a presentar problemas de aprendizaje.

- Nivel 2: A aquellos alumnos en riesgo se les proporciona una instrucción más intensiva (bien en duración de las sesiones o por el aumento en la frecuencia de estas) y adaptada a sus necesidades, además de la que reciben con todo el grupo clase. Esta instrucción se realiza en grupos más pequeños de entre 5 y 8 alumnos. Se realizan nuevas evaluaciones para comprobar si hay evolución.

- Nivel 3: se lleva a cabo una instrucción individualizada, intensiva y adaptada a las dificultades detectadas en las sucesivas evaluaciones y con el fin de prevenir problemas más severos. La instrucción se realiza con mayor frecuencia, durante más tiempo y en grupos más reducidos. Es necesario realizar diversas evaluaciones del progreso del alumno, ya que si en este nivel sigue sin haber respuesta es cuando estaríamos hablando de un posible caso de DA.

Como se menciona previamente, una de las características básicas del modelo RtI es ofrecer una instrucción basada en las evidencias empíricas. De este modo, nos



encontramos con las recomendaciones sobre la enseñanza de la lectura realizadas por el National Reading Panel (2000) y los estudios encabezados por Jiménez (2016) en los que se establecen una serie de aspectos fundamentales que favorecen el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Estos resultados nos permiten identificar los indicadores de progreso del aprendizaje para ambas destrezas, ya que a pesar de que la lectura y la escritura se trabajan de manera simultánea, cada una de ellas tiene sus propios indicadores (Tablas 1 y 2).

**Tabla 1.** Indicadores de Progreso de Aprendizaje de la Lectura

Indicadores de Progreso de Aprendizaje de la Lectura –IPAL– (Jiménez y Gutiérrez, 2016)	
Conocimiento alfabético	Dentro de este apartado se trabajan el Conocimiento del nombre y sonido de las letras, así como sus características gráficas y la relación existente entre grafema y fonema.
Conocimiento acerca del lenguaje escrito	Se pretende desarrollar el conocimiento que tienen los alumnos acerca de las diferentes funciones, formas y convenciones que tienen los textos escritos.
Comprensión lectora	Se trabajan con el alumnado diferentes estrategias de comprensión lectora, como, por ejemplo, la activación de los conocimientos previos.
Conocimiento léxico	Se desarrollan tanto la amplitud como la profundidad de vocabulario.
Conciencia fonológica	Se trabaja para que los alumnos sean capaces de identificar, analizar y manipular la estructura sonora de las palabras.
Fluidez lectora	Se comprueba la fluidez lectora tanto de palabras reales como de pseudopalabras.

**Tabla 2.** Indicadores de Progreso de Aprendizaje de la Escritura

Indicadores de Progreso de Aprendizaje de la Escritura-IPAE- (Jiménez y Gil, 2016)	
Procesos motores o caligrafía	Se trabaja el trazado de las letras a través de la copia de letras o de palabras. También se trabaja la recuperación de alógrafos.
Procesos léxicos u ortografía	Consiste en el trabajo de las reglas ortográficas propias de la lengua española.
Procesos sintácticos	Se trabajan a través de la escritura de frases de manera que aprendan cuál es la estructura correcta de las frases en castellano.
Procesos textuales	Estos procesos se pueden trabajar a través de la escritura de textos. Se hace hincapié en los procesos de planificación textual divididos en las fases de borrador, textualización y revisión del texto escrito.

## Objetivos

El presente estudio tiene como objetivo diseñar un programa instruccional para el desarrollo de la escritura en la etapa de Educación Infantil, enmarcado en el nivel 1 del modelo RtI. Está centrado en el desarrollo de los indicadores establecidos por Jiménez y Gil (2016) para la escritura: procesos motores, sintácticos y textuales, junto con los indicadores conocimiento alfabético y conciencia fonológica (Jiménez y Gutiérrez, 2016), dado que están estrechamente vinculados con el desarrollo de la escritura, aunque pertenezcan a la lectura (Panalés y Palazón, 2020). Sin embargo, dada la edad del alumnado de la etapa que nos atañe, no se trabajará el indicador

procesos léxicos ya que exige una comprensión de las reglas de la lengua escrita mayor de la que podemos alcanzar en este nivel educativo. Con todo ello, pretendemos ayudar a nuestros alumnos a iniciarse en la escritura de palabras o frases significativas, así como a descubrir la funcionalidad del texto escrito. Además de esto, y dado que se enmarca el proyecto en el nivel 1 del modelo RtI, tiene un marcado carácter preventivo de las posibles DA asociadas.

## **METODOLOGÍA**

El programa diseñado tiene como objetivo favorecer la adquisición y desarrollo de las destrezas escritora y está enmarcada en el nivel 1 del Modelo de Respuesta a la Intervención, por lo que está destinada a todo el alumnado de la clase de manera que, ofreciendo una instrucción de alta calidad basada en la evidencia científica, podamos prevenir las futuras DA en el ámbito de la lectoescritura.

De este modo, los objetivos establecidos para este programa son: i) iniciar en la escritura de palabras o frases significativas, y ii) descubrir la funcionalidad del texto escrito, trabajando desde una perspectiva constructivista del aprendizaje. Para ello utilizaremos las secuencias didácticas en el trabajo de los procesos textuales, ya que como Santolària (2019) comprueba, resultan ser herramientas muy útiles en el aprendizaje inicial de la escritura de manera funcional, logrando que el alumnado descubra la verdadera utilidad que tienen los textos escritos, y por ende la escritura, en nuestra vida diaria y evitando así la mera copia mecánica de caracteres.

Al tratarse de un programa de trabajo para toda la etapa de Infantil, desde los 3 a los 5 años, se plantean objetivos específicos para cada uno de los cursos:

-3 años: promover el desarrollo grafomotor, así como iniciarse en el proceso de escritura.

-4 años: comenzar la escritura de las primeras palabras y frases cortas mediante la copia de modelos.

-5 años: producir las primeras frases y textos breves de manera adecuada y con autonomía.

Finalmente, se plantea todo el trabajo con una progresión ascendente de dificultad desde los 3 a los 5 años, que ya se ve reflejado en los objetivos de cada curso, de manera que se comienza con trabajo muy manipulativo, para poco a poco llegar a la escritura manual con útiles de escritura en 5 años.

Para poder diseñar el presente programa, se tomaron como base los indicadores de progreso de aprendizaje en lectura y en escritura descritos en los trabajos encabezados por Jiménez (Jiménez y Gil, 2016; Jiménez y Gutiérrez, 2016). Sin embargo, es necesario matizar algunos aspectos, ya que los indicadores para escritura presentados por Jiménez y Gil (2016) están destinados a 1º y 2º de Primaria, por lo que ha sido necesario adaptarlos a la etapa de Educación Infantil. Aun así, y, ante la

falta de estudios al respecto en este nivel educativo, se trabajan los indicadores relacionados con los procesos motores, los sintácticos y los textuales, siempre teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo y motor del alumnado y adaptando las actividades a estos. Por esta razón, no se trabaja los procesos léxicos, ya que el trabajo ortográfico sobrepasa el nivel en el que nos situamos. Además de esto, se incluye el trabajo en conciencia fonológica y conocimiento alfabético, por su relación directa con el desarrollo de la escritura.

El programa está diseñado para la enseñanza de la escritura a lo largo de toda la etapa de Educación Infantil, por lo que se desarrollará a lo largo de todo el curso escolar (37 semanas) y tendrá temporalizaciones adaptadas a las características evolutivas de los alumnos, de tal manera que las sesiones de trabajo se adaptarán al tiempo que estos pueden mantener la atención en cada edad: i) 3 años: 15 minutos; ii) 4 años: 20 minutos, y iii) 5 años: 25 minutos.

La distribución de trabajo será semanal, planteando el siguiente reparto de trabajo: i) lunes: procesos sintácticos, ii) martes: conocimiento alfabético, iii) miércoles: conciencia fonológica, iv) jueves: procesos motores, y v) viernes: procesos textuales.

Dado que se trata de un programa con un desarrollo extenso a lo largo del tiempo, no es posible hacer una descripción exhaustiva del material empleado en las diferentes sesiones. No obstante, se establece de forma genérica que se trabajará con material manipulativo y sensorial en el primer año, como cajones de arena, letras con texturas, abecedarios de madera movibles y pintura de dedos entre otros. Este material se mantiene para los siguientes años, en los que además se añaden lápices y ceras de colores, rotuladores, lapiceros, fichas para repasar, material para auto-dictados... Además de esto, se trabajará con diferente material impreso como revistas, periódicos, recetas de cocina, murales expositivos, cartel con las normas de la clase.

La metodología estará basada en la instrucción explícita por parte del profesorado, ofreciendo explicaciones claras, breves y sencillas, en las que habrá sesiones de trabajo dirigido combinado con sesiones de trabajo más libre en la que serán los alumnos quienes decidan las actividades o juegos que realizan. Se realizarán diferentes agrupaciones, las cuales serán flexibles, desde el trabajo individual hasta el gran grupo, pasando por los pequeños grupos. En todos ellos se fomentarán las interacciones, tanto entre el alumnado y el profesorado, como entre los propios alumnos, para favorecer el aprendizaje significativo (Espinosa, 2002).

En este programa no se plantean actividades cerradas, sino que se ofrecen pautas para el trabajo de cada uno de los componentes que se han establecido para favorecer el desarrollo de la escritura en los alumnos, de tal manera que los docentes que implanten el programa lo adaptan a las características de su aula.

Procesos motores-caligrafía: en este bloque se trabaja el trazado de las letras. Comenzarán trazando las letras en mayúsculas para después pasar a las minúsculas. A lo largo del primer curso únicamente se trabajarán las vocales; mientras que, en el segundo curso, además de repasar y reforzar las vocales, se introducirán las consonantes P, L, M, S. Estas letras se pueden ampliar en función del progreso de los alumnos con la N, Ñ, T, D, J, Y. Finalmente, en el tercer curso se trabajará la escritura de todas las letras del abecedario tanto de manera aislada como en la formación de palabras.

Durante el primer curso, el trabajo se realizará empleando principalmente materiales sensoriales como los cajones de arena donde poder escribir con el dedo o la pintura de dedos debido al poco desarrollo de la motricidad fina que hay en esta edad. Lo importante es que se produzca un acercamiento por parte de los alumnos a la escritura. Las actividades deberán plantearse de manera lúdica y no como copias mecánicas de letras.

Además de trabajar el trazado de letras es importante comenzar a realizar trabajo de repaso de patrones pautados, para ir ganando control en los movimientos e ir desarrollando la psicomotricidad fina y el movimiento de pinza.

Procesos sintácticos: para interiorizar la estructura de las oraciones, durante el primer curso se comenzará trabajando con fichas de imágenes y libros con tarjetas móviles que los niños pueden manipular. Estos libros tienen pictogramas representando sujeto, acción y complementos con los que poder formar diferentes frases. A lo largo del segundo curso se seguirá trabajando con estos materiales y se incorporarán otros manipulables como recortables o las letras móviles de madera para que, con soporte visual, puedan formar las palabras que componen la oración. Es importante comenzar un trabajo paralelo de escritura caligráfica, ya que en el próximo curso tendrá gran relevancia. En el último curso se incluirán los autodictados, en los que, con ayuda de pictogramas, elaborarán la oración, que después escribirán, y finalmente tendrán la solución en su mano volteando los pictogramas.

Procesos textuales: se trabajan los aspectos de planificación textual, y, si bien es un aspecto relacionado con la escritura, a lo largo de los dos primeros cursos se trabajará de manera oral por parte del alumnado, siendo el profesorado quien lo recoja por escrito. Lo más relevante en este aspecto es que los niños comprendan cuáles son los pasos que deben seguir la escritura de un texto y para qué sirven. Mediante las secuencias didácticas se trabajan todos los elementos incluidos en el proceso de planificación: i) cómo se realiza un borrador, ii) desarrollar el texto en base, y iii) revisar lo escrito. Todo este proceso se trabajará a lo largo de varias sesiones a partir del modelado y andamiaje realizado por el profesorado.

Durante los dos primeros cursos, se seguirán los pasos de la secuencia didáctica para inventar los cuentos de forma oral por parte del alumnado recogiendo por

escrito el profesorado. En el último curso, serán los propios alumnos quienes escriban el cuento breve con ayuda de la maestra.

Conocimiento alfabético: las actividades deben ir encaminadas a trabajar tanto el nombre como el sonido/fonema asociado a dicha letra. Serán actividades lúdicas, como juegos de bingo con las letras y fonemas, realizar carteles y murales, poesías de las letras. Este apartado es fundamental durante los primeros cursos de infantil, en los que además deben conocer las formas/grafías que representan dichas letras.

A lo largo del primer curso se trabajarán las vocales, contenido que se ampliará a lo largo del segundo año con las letras P, L, M, S. Estas letras se pueden ampliar en función del progreso de los alumnos con la N, Ñ, T, D, J, Y, por ese orden de dificultad. En el último curso se trabajará el alfabeto al completo, tanto las nuevas grafías como las conocidas junto con sus fonemas.

Conciencia fonológica: La conciencia fonológica se considera uno de los grandes predictores de éxito en el proceso lectoescritor, ya que favorece el proceso de codificación y decodificación. En el primer curso se trabajará sobre la diferenciación sonido/silencio y entre sonidos diferentes. Además, se trabajarán las rimas y pequeños juegos de imitación de sonidos a lo largo de todos los cursos. Seguiremos con trabajo de identificación de sonidos que irá en progresión ascendente de dificultad a lo largo de los cursos: en primero tendrán que identificar sonidos en posición inicial de la palabra; en segundo se añadirá identificación en posición final; y en tercero deberán identificar los sonidos en posición central, inicial y final. No se trata solo de identificar sonidos en palabras aisladas, sino que también deberán llegar a poder identificar qué sonido tienen en común dos o más palabras en esas posiciones, elegir qué palabras tienen los mismos sonidos o ser capaces de eliminar el intruso entre un grupo de palabras.

También jugarán a dividir las palabras en sílabas acompañados de palmas, comenzando por palabras bisílabas para ir subiendo poco a poco la dificultad.

En el último curso se trabajará también la modificación de palabras añadiendo o quitando sílabas o sonidos. La progresión de dificultad en este caso será añadir/omitir al final, al comienzo y en el medio de la palabra. Es preferible comenzar trabajando la adición de sílabas o sonidos, y cuando los alumnos lo tengan asimilado, pasar a la omisión siguiendo la misma progresión de dificultad.

## **RESULTADOS**

El modelo de RtI se caracteriza por su base empírica, y esto implica no solo al proceso de instrucción, sino también a la evaluación que se lleva a cabo. Es por lo que se deben buscar métodos o herramientas de evaluación que se hayan comprobado eficaces para monitorizar el progreso del alumnado. Tal y como han comprobado recientemente Arrimada, Torrance, y Fidalgo (2020, p. 58) la Medidas Basadas en el

Currículo (CBM por sus siglas en inglés) son “índices fiables, eficaces, sencillos de comprender y administrar, sensibles al cambio y válidos para la toma de decisiones instruccionales”, por lo que será mediante este tipo de medidas las que se utilizarán para la evaluación del presente programa.

Teniendo en cuenta que este programa se enmarca en el nivel 1 del modelo RtI, el seguimiento del alumnado debe ser frecuente, más aún considerando el ritmo de aprendizaje y de evolución que caracteriza esta etapa; por tanto, se llevarán a cabo medidas mensuales en base a las cuales se tomarán decisiones sobre la instrucción. Asimismo, resulta imprescindible efectuar una evaluación inicial al comienzo de cada curso para contrastar con los resultados obtenidos en la evaluación final de cada uno de los cursos; se valorará no sólo el resultado obtenido en cada una de las pruebas, sino todo el proceso seguido por el alumno y los avances mostrados en las diferentes evaluaciones mensuales.

Apoyaremos la evaluación a través de las CBM con la observación directa y sistemática de las producciones de los alumnos, especialmente de aquellos que tras las primeras evaluaciones continuas muestren un ritmo más lento o no muestren respuesta a la intervención.

Se utilizarán como indicadores de evaluación según las CBM para cada componente los siguientes (Jiménez, 2016): i) procesos motores-caligrafía: copia de las letras del alfabeto, copia de palabras y recuperación de alógrafos; ii) procesos sintácticos: escribir frases independientes y escribir un texto breve; iii) procesos textuales: seguir los pasos establecidos (borrador, redactar, revisar); iv) conocimiento alfabético: fluidez para identificar letras (nombre y sonido); y v) conciencia fonológica: identificación de sonidos y/o fonemas, y segmentación de palabras/pseudopalabras.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Trabajar la lectoescritura en Educación Infantil, es no solo posible, sino beneficioso para los niños preescolares. Además de esto, la propuesta presentada se enmarca en el modelo RtI, lo que le confiere a la propuesta un carácter preventivo de futuras DA, ya que nos encontramos en una etapa especialmente sensible a los aprendizajes. El hecho de que el modelo RTI tenga carácter multinivel nos permite llevar a cabo la instrucción con todo el grupo clase en su primer nivel, lo que hace que todos ellos tengan acceso a una instrucción en escritura con su eficacia contrastada empíricamente, a la vez que evaluamos continuamente la respuesta que están teniendo ante la instrucción.

Es precisamente el diseño del programa en base a estudios que han contrastado empíricamente la eficacia de los elementos elegidos, lo que hace que se plantee una propuesta relevante y útil para los docentes en esta etapa educativa. Al tratarse de

actividades de corta duración, es perfectamente aplicable en las aulas actuales, ya que se puede asociar a las programaciones existentes sin grandes dificultades. En algunos casos incluso se puede sustituir los programas existentes por los que aquí se proponen, dado que al trabajar todos los aspectos esenciales se trata de un programa completo. Es cierto que se plantea un proceso de evaluación que requiere más frecuencia de lo habitual, al ser evaluaciones mensuales y no trimestrales; sin embargo, no debería suponer una traba para su aplicación en las aulas. Este modelo de evaluación, más frecuente, se propone como un proceso dinámico que aporta los datos necesarios para poder adaptar la instrucción a las características y necesidades del alumnado; de este modo no es necesario esperar al fracaso del alumno tal y como sucede con la instrucción tradicional.

Debido a que el modelo RTI aún no está demasiado extendido por nuestro país, puede haber aspectos relacionados con su aplicación y constante evaluación que den lugar a dudas, aun así, se debe considerar que este modelo admite la colaboración de diversos profesionales como pueden ser logopedas o especialistas en AL y PT que ayuden en la programación o en cómo trabajar determinados contenidos que puedan resultar complicados.

Aunque es cierto que no es obligatorio aprender a leer y escribir en Infantil, se ha comprobado que además de posible es beneficioso. Como docentes debemos buscar lo mejor para nuestros alumnos y luchar para que se desarrollen tanto como puedan, siendo los promotores de ese desarrollo y aprovechando la plasticidad neuronal característica de estas edades. Si es posible que en Infantil se inicien en la lectura y la escritura, ¿por qué no buscar la mejor forma de hacerlo? Eso es lo que se pretende con el programa diseñado que aquí se presenta y está basado en el modelo RTI, un modelo cuya eficacia se ha comprobado empíricamente y que no solo busca ofrecer la mejor instrucción para el alumnado, sino que, además, sirve para prevenir futuras DA.

## REFERENCIAS

Alberola, A. Y., y Figueroa, P. (2019). *El rol de la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético y el vocabulario en la detección de riesgo en las dificultades de aprendizaje en la lectura* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de La laguna, Tenerife. España.

Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades, 20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, (29), 93-111.

Arrimada, M., Torrance, M., y Fidalgo, R. (2020). El modelo de respuesta a la intervención en escritura: Revisión de medidas de evaluación y prácticas instruccionales. *Papeles del Psicólogo-Psychologist Papers*, 41(1), 54-65.

Coronado, A. (2014). La respuesta a la intervención (RTI) como metodología de evaluación y orientación educativa en el alumnado en riesgo de dificultades de aprendizaje. En *Congreso Internacional "Infancia en Contextos de Riesgo"*. Huelva: Universidad de Huelva/AICE/Consejo Independiente de Protección de la Infancia.

De Castro, D. (2017). Metodologías en investigaciones sobre producción de textos narrativos con niños. *Linhas Críticas*, 23(51), 290-310.

Espinosa, L. M. (2002). High quality preschool: Why we need it and what it looks like. *NIEER Preschool Policy Matters*, (1), 1-9.

Jiménez, J.E. (2012). Retos y prospectiva de la atención al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje: hacia un modelo basado en la respuesta a la intervención. En J. Navarro, M.T. Fernández, F.J. Soto, y F. Tortosa (Coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos* (pp. 1-15). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Jiménez, J.E. (2016). Modelo de respuesta a la intervención: un nuevo enfoque en la identificación de las dificultades de aprendizaje. En J. Castejón (Ed.), *Psicología y educación: presente y futuro* (pp. 64-75). España: Asociación Científica de Psicología y Educación.

Jiménez, J.E., y Gil, V. (2016). *IPAE: Indicadores de progreso de aprendizaje en escritura*. Tenerife: Universidad de La Laguna.

Jiménez, J.E., y Gutiérrez, N. (2016). *IPAL: Indicadores de progreso de aprendizaje en lectura*. Tenerife: Universidad de La Laguna.

Lebrero, M. P., y Lebrero, M. T. (1995). *Fundamentación teórica y enseñanza de la lectura y escritura. Aproximación al lenguaje escrito y evaluación de materiales*. Madrid: UNED.

National Reading Panel (2000). Teachin children to read. National Institute of Child Health and Human Development [internet]. Recuperado de <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

Panalés, M., y Palazón, J. (2020). Programa de detección, prevención e intervención de dificultades de lectoescritura. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 2, 62-80.

Salas, N., Fontich, X., Cros, A., y Ribas, T. (2020). *Secuencias didácticas, gramática y estrategias de autorregulación para enseñar a escribir*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Santolària, A. (2019). La secuencia didáctica: un instrumento para escribir textos en Educación Infantil. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 31, 285-302.

Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104.

Villegas-Effer, K., Avendaño, R., Cáceres, N., Charris, N., López, M., Palacios, K., ... Serrano, V. (2018). Factores que intervienen en el aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas de Tasajera. *Cultura. Educación y Sociedad*, 9(2), 43-55.



## CAPÍTULO 102

### UNI-MUÉVETE: PROPUESTA DIDÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

LAURA SÁNCHEZ BLANCO  
*Universidad Pontificia de Salamanca*

#### INTRODUCCIÓN

##### **Antecedentes y estado actual del tema**

La práctica regular de actividad física constituye una ayuda en la prevención enfermedades no transmisibles (ENT), tales como cardiopatías, accidentes cerebrovasculares, diabetes y determinados tipos de cáncer; hipertensión, sobrepeso y obesidad. Además de tener beneficios en la salud mental, la calidad de vida y el bienestar en general (Aragón y Fernández, 2016).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010, p. 7) recomienda, un mínimo de 60 minutos diarios de actividad física de intensidad moderada o vigorosa en edad escolar y de 30 minutos en adultos, pero “al menos un 60% de la población mundial no realiza la actividad física necesaria para obtener beneficios para la salud”, por lo que esa inactividad se convierte en factor de riesgo para las ENT.

En la población adulta, el 23% no se mantiene suficientemente activo y en los adolescentes, que se encuentran en edad escolar, esa actividad insuficiente alcanza al 81%, en el ámbito mundial (OMS, 2019).

Las causas principales de la inactividad se deben a la realización de los desplazamientos en medios de transporte pasivos; la dedicación a un tiempo de ocio con escasa actividad física; y el aumento del sedentarismo en las actividades laborales e incluso en las domésticas, al utilizar más medios electrónicos y tecnológicos (Armstrong et al., 2008).

Ante esta situación, que se ha reforzado debido al Covid-19, por la inactividad durante el confinamiento, resulta necesario un plan de acción con medidas eficaces que incrementen la práctica de la actividad física en la población mundial.

Las administraciones educativas y los centros de enseñanza han desarrollado programas de actividad física para las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, en los que se trabajan las diferentes áreas y materias curriculares de forma activa, para prevenir la obesidad y evitar el senderismo durante toda la jornada lectiva, mejorando, al mismo tiempo, el rendimiento escolar. Y las evidencias científicas demuestran los beneficios de la actividad física en la salud y en el

rendimiento académico, especialmente durante la etapa escolar, por los efectos fisiológicos y comportamentales que contribuyen a la mejora de los procesos cognitivos (Graham, Lucas-Thompson, y O'Donnell, 2014; Kibbe et al., 2011; Mahar, 2011; Vazou et al., 2020; Whitt-Glover, Ham, y Yancey, 2011).

Sin embargo, durante el período universitario, el alumnado también permanece sentado durante tiempos prolongados, y los niveles de atención y concentración disminuyen, dificultando su aprendizaje, por lo que también son necesarios estos programas.

### **Objetivos**

Por este motivo, en este estudio se pretende potenciar la actividad física en el contexto universitario. Para ello, se ha realizado un análisis descriptivo de las experiencias pioneras, que incluyen actividad física en los centros escolares y, posteriormente, se presenta la propuesta didáctica “Uni-muévete”, en la que se ofrecen pautas de intervención adaptadas al espacio de educación superior.

### **Programas de actividad física**

Los programas activos de actividad física se pueden incluir en las aulas escolares, durante el transcurso de las clases, en los períodos de descanso, como los recreos, o fuera de la jornada escolar. La idea principal consiste en incorporar actividad física de intensidad moderada o vigorosa en las diferentes áreas curriculares, para evitar el sedentarismo durante toda la jornada escolar y promover hábitos saludables.

Entre las iniciativas pioneras, que comenzaron a impulsar los descansos activos durante las clases lectivas, destaca, a nivel internacional, Take Ten, un proyecto creado por International Life Sciences Institute (ILSI), en 1999, que ha tenido su aplicación en más de 40.000 escuelas de Estados Unidos. Además, se ha extendido por diferentes países manteniendo la misma denominación, como Take Ten EEUU, Take Ten Chile y Take Ten Reino Unido, o estableciendo una variante nominativa, como Happy Ten en China, Tire Ten en Brasil y Dame 10 en España (Kibbe et al., 2011; Méndez-Giménez, 2020; Sánchez, Gutiérrez, Ruiz, López, y Sánchez, 2017).

Otras iniciativas similares, para trabajar los programas activos en las clases, son: Move to Improve, Move for Thought, Jump in, y Energizers. Estos programas tienen en común el potenciar la actividad física, entre 3 y 10 minutos, en las diferentes áreas curriculares, reforzando los contenidos con la inclusión del movimiento, como andar, trotar o saltar, al tiempo que el docente pregunta acerca de los conceptos trabajados.

De esta forma, se mejoran las funciones cognitivas y el rendimiento académico. (Graham et al., 2014; Mahar 2011; Vazou et al., 2020; Whitt-Glover et al., 2011).

Un ejemplo práctico de estos programas, en una clase de matemáticas, sería el realizar operaciones con diferentes saltos: realizando tantos como sea el resultado;

simular el tener una cuerda en la que están saltando, al tiempo que cuentan; mantenerse en suspensión recitando hasta cierto número, o saltar figuradamente la cuerda hacia atrás en progresión aritmética o geométrica (Graham et al., 2014; Méndez-Giménez, 2020).

Las propuestas que dificulten la tarea y el nivel de exigencia cognitiva también pueden ser sugeridas por el alumnado, para conseguir una mayor motivación e implicación.

### **Descansos activos**

En los descansos activos, que se desarrollan fuera del horario lectivo, destaca el programa Instant Recess, que surgió en 1990 por iniciativa de Yancey (2010), directora de la County Health Department's Division of Health Promotion and Disease Prevention de Los Ángeles, quien propuso dos descansos activos al día, para hacer ejercicios de 10 minutos en las escuelas, aunque también trató de motivar a la población para realizarlos en todos los lugares posibles (iglesias, empresas y centros comunitarios, entre otros) (Yancey, 2010).

En la actualidad, el programa está financiado por la UCLA y, mediante la iniciativa campus saludable (Healthy Campus Initiative), se ofrecen descansos activos de 10 minutos, en diferentes ubicaciones del Campus con ayuda de voluntarios: profesores, alumnos y personal de servicios. Las variantes de estos programas son: Bruin Break y Bizzy Break, que se aplican en escuelas primarias (Whitt-Glover et al., 2011).

Otras iniciativas similares son Programa de AF Brain Breaks HOPSports, Energizing Brain Breaks, Acti-Break, que comparten la misma idea de los descansos activos. Para ello incluyen: cortos educativos, web con juegos y enlaces de recursos, donde se ofrecen actividades diversas, que incluyen el trabajo de capacidades físicas, habilidades y destrezas, y deportes, danzas y bailes de todo el mundo (Méndez-Giménez, 2020).

De esta forma, se pretende motivar a los estudiantes para aumentar su actividad física en los descansos y recreos, pero también en actividades extracurriculares o como tareas para casa.

En el caso de España, el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, en el marco de la Estrategia de Promoción de Salud y Prevención de la Enfermedad en el Sistema Nacional de Salud, propuso, entre sus acciones, la mejora de la actividad física en el entorno educativo y la promoción de la salud, desarrollando el programa Dame 10, en colaboración con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Abad, Cañada, y Cañada, 2014).

Las actividades de Dame 10 duran entre 5 y 10 minutos, y se plantean para realizarlas dentro del aula, durante el horario lectivo, mientras se trabajan los

contenidos curriculares de las diferentes áreas, que se imparten en el segundo ciclo de Educación Infantil y en la etapa de Educación Primaria.

Figura 1. Dame 10 (MSSSI y MECD, 2014, p. 20)



Además, se cuenta con el diseño de materiales didácticos denominados UDAs (Unidades Didácticas Activas) que se dirigen a las etapas de primaria y secundaria, centrándose en el área de Educación Física para incrementar el porcentaje de las actividades físicas, de intensidad moderada a vigorosa. El programa Dame 10 incluye 87 actividades y los recursos UDAs constan de 10 unidades didácticas con 8 sesiones cada una, distribuidas por cursos (Abad, Cañada, y Cañada, 2014).

En esta misma línea, a nivel autonómico, la Universidad de Castilla La Mancha estableció un convenio de colaboración con la Consejería de Educación, Cultura y Deporte con la finalidad de desarrollar programas para promover la actividad física y el deporte en los centros escolares. Para su implementación, siguió el modelo Take Ten Chile, adaptando los materiales del programa al currículum de Educación Infantil y Primaria de Castilla-La Mancha, y con la propuesta de que los coordinadores fuesen Maestros de Educación Física. El proyecto denominado “Proyectos Escolares Saludables. Descansos Activos” dispone de una Guía para profesores y de fichas de trabajo (Sánchez et al., 2017).

En las fichas del programa se indica el área curricular; la etapa, si es en infantil o primaria; el curso al que se dirige la propuesta, y los contenidos y las competencias que se trabajan; se señala el tipo de organización (individual o en equipo) y el espacio, que suele ser el aula, para no perder tiempo, aunque también existe la posibilidad de realizarlas en el pasillo o en el patio. Asimismo, se especifica el contenido a reforzar, el nivel de exigencia cognitiva y el grado de intensidad de la actividad. Las fichas están planteadas para trabajar las actividades entre 8-10 minutos (Sánchez, García, y Ruiz, 2020).

A nivel local el programa de actividades Dame 10 se aplicó en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria de un colegio privado situado en San Cristóbal de La Laguna, durante cuatro semanas, en el año 2018, demostrando beneficios en el rendimiento escolar. El alumnado se mostraba más motivado tras la realización de las actividades físicas y con mejor disposición para el estudio, además de reducir el sedentarismo (Solís, 2019). Mientras que los profesores de Educación Física del centro Curros Enríquez de Celanova (Ourense) crearon el programa de descansos activos e intervención educativa y sanitaria Móvete 15, y lo implementaron durante el curso 2016-2017. Los resultados obtenidos también muestran mejoras en la salud y en la condición física del alumnado de Educación Primaria (Aguilar, Ortega, y Rodríguez, 2018).

### **Uni-muévete: propuesta didáctica de actividad física en la educación superior**

En la población adulta, la OMS (2019) recomienda actividad física aeróbica moderada con una duración mínima de 150 minutos semanales o actividad física aeróbica vigorosa, al menos, durante 75 minutos semanales, aunque también se pueden alternar las actividades físicas moderadas y vigorosas. El objetivo sería ir aumentando progresivamente estos mínimos hasta alcanzar los 300 minutos aeróbicos moderados o 150 aeróbicos vigorosos, y así conseguir beneficios mayores en la salud.

Como señala la OMS (2019), para la práctica de actividad aeróbica se puede comenzar con sesiones de un mínimo temporal de 10 minutos, integrándola en las actividades cotidianas, mediante paseos o desplazamientos en bicicleta, incrementando la duración con actividades lúdicas y recreativas o con diferentes deportes; y realizando actividades para fortalecer los grandes grupos musculares, dos o más veces por semana, o con sesiones de 30 minutos de ejercicio moderado cinco días o más a la semana. De igual modo, se puede incorporar la actividad física en el contexto universitario, tomando como referencia los programas desarrollados en los centros educativos de educación no superior, pero adaptándolos a cada realidad.

### **Finalidad de la propuesta Uni-muévete**

En este estudio se pretende potenciar la actividad física en el contexto universitario, siguiendo los modelos desarrollados en los centros educativos y las recomendaciones de la OMS, para concienciar a la sociedad de la necesidad de aumentar los niveles de actividad física, y respetando las directrices del Ministerio de Sanidad en la prevención de riesgos, ante la situación por la Covid-19.

Para el desarrollo de la propuesta en cada contexto específico, se plantean los siguientes objetivos:

-Informar y presentar la propuesta inicial, dando a conocer a la comunidad universitaria las evidencias científicas que demuestran los beneficios de la actividad física en la salud y en el rendimiento académico.

-Conseguir la participación de la comunidad educativa y crear grupos de trabajo por áreas y grados, coordinados por titulados en Educación Física, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFYD), o equivalentes.

-Establecer la colaboración entre los docentes para conseguir equipos interdisciplinares y motivar al alumnado para que participe en la propuesta y ejerza las funciones de dinamizadores.

-Realizar un plan de trabajo con la distribución de funciones y tareas por grupos, así como la distribución temporal para su aplicación posterior.

## **METODOLOGÍA**

Uni-Muévete es una propuesta didáctica de actividad física en la educación superior, que se basa en una metodología cualitativa y requiere la participación de la comunidad universitaria para su desarrollo.

La propuesta se dirige, especialmente, al alumnado universitario de las facultades de Educación, en las que se impartan los Grados en Magisterio y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, ya que disponen de docentes cualificados, para conseguir el incremento de la actividad física, aunque se puede adaptar a otros contextos, en los que se cuente con el apoyo de estos profesionales, desde otros departamentos, como el servicio de deportes, o se prevea la contratación de los mismos.

Los docentes de los Grados en Maestro en Educación Primaria con la mención en Educación Física y en CAFYD serán, por tanto, los coordinadores y supervisarán las actividades, colaborando con otros docentes para que realicen propuestas didácticas para sus materias, haciendo partícipe al alumnado, que ejercerá la función de dinamizador, y contando con las personas voluntarias y otros organismos que se quieran sumar a la iniciativa.

Uni-Muévete se organiza en actividades físicas indoor, para realizar en el interior de las clases, y outdoor, para llevarlas a cabo fuera de las aulas. La organización se hará por grupo clase y Grado.

### **Outdoor. Propuesta de actividad física fuera del aula**

La propuesta comienza con un sistema de señalización que marca el sentido de los desplazamientos para que el alumnado acceda a las instalaciones y un sistema de conteo para mantener las distancias de seguridad.

Acceso activo al centro: cada grupo debe respetar la entrada señalada y la separación entre el alumnado quedará marcada por el ritmo elegido: conteo con voz

o palmadas, mediante instrumentos musicales y canciones, o con marcadores en el móvil.

El dinamizador de grupo controlará que se cumplan estas medidas. En este sentido, se puede proponer a los delegados de cada curso, dejando abierta la participación a todos los estudiantes que quieran colaborar. Asimismo, cada grupo estará coordinado por un docente, que será el que entregue las indicaciones específicas para la mantener la organización. Además, servirá de activación, pues se pueden realizar, al mismo tiempo, ejercicios de movilidad articular en los desplazamientos.

Descansos activos: para evitar las aglomeraciones del alumnado dentro de las instalaciones también se proponen los paseos saludables entre clase y clase, en lugar de quedarse dentro del edificio. Las salidas del aula, después de cada clase, también estarán guiadas por cada dinamizador de grupo, que utilizará el sistema de señalización y establecerá el orden en los desplazamientos.

Respecto al tipo de actividades a realizar, los docentes del Grado en Maestro en Educación Física y del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que participen en la propuesta, proponen actividades sencillas de activación, como rotaciones de cuello, giros de brazos, marcha con las rodillas en alto, sentadillas, trotar en un lugar determinado, o establecer diferentes recorridos por las instalaciones, en las que podrán encontrar pistas para la resolución de problemas relacionados con las materias y obtendrán puntos. Otra opción serían los circuitos, para los descansos más prolongados, creando un espacio activo, pero no conviene compartir el uso de materiales, para prevenir riesgos de contagio, por lo que se podrían simular las acciones motrices. Si la universidad dispone de un servicio de deportes también sería una buena ocasión de hacerles partícipe en la propuesta de actividades.

En todo caso, las actividades deben de ser guiadas por los dinamizadores para evitar las aglomeraciones y supervisadas por los docentes para garantizar la seguridad.

La vuelta a las clases también se llevará a cabo estableciendo las señales correspondientes, guiando a cada grupo con desplazamientos ligeros, y respetando las distancias de seguridad.

Registro de actividad física: para el trabajo autónomo del alumnado, que tiene que realizar en horario no lectivo, se puede hacer una hoja de ruta o bien hacer el registro de actividad física mediante el móvil, para evitar el intercambio de papel, y, una vez supervisado por el profesorado, difundirlo por las redes sociales, para crear una mayor concienciación. Asimismo, se puede establecer un sistema de puntos, promoviendo los desplazamientos a pie o en bicicleta a la universidad, y quienes registren más puntos tendrán la posibilidad de elegir determinados aspectos, como la fecha de una exposición o el orden de intervención.

Aquellos estudiantes que no puedan asistir a las clases por encontrarse en situación de riesgo o afectados por la Covid-19 también necesitan un plan de actividad, para que no permanezcan inmóviles, y pueden registrarlo en el móvil para que se tenga una evidencia. En este sentido también se puede proponer un registro de pasos o de movimientos, para realizarlo, al menos, cada 50 minutos, con la finalidad de prevenir problemas posturales y evitar que permanezcan sentados durante períodos prolongados. Además de incluir en la propuesta de resolución de tareas, la actividad física, como medio de representación.

### **Indoor. Propuesta de actividad física dentro del aula**

Cuando se imparten asignaturas a primera hora de la mañana, especialmente, los lunes, se comprueba que algunos estudiantes siguen estancados en el fin de semana, y les cuesta arrancar, por lo que se puede comenzar la mañana con música, como se ha señalado anteriormente. Es una buena forma de activar el cuerpo y la mente. Además, mejora la coordinación en la entrada a los edificios y en los desplazamientos, respetando las distancias de seguridad con ayuda de los dinamizadores. Y, una vez que el alumnado se encuentra dentro de la clase, la realización de estiramientos evitaría los bostezos no intencionados de los estudiantes. En numerosas ocasiones, los docentes descubren estos gestos y, otros parecidos, cuando el alumnado hace un amago para estirarse. La forma de evitarlo es promoviendo esos estiramientos de forma conjunta, guiados por el docente, pues así estarán más despejados y esa acción tendrá una repercusión positiva en la atención, desde primera hora de la mañana. Igualmente, si se pasa lista en clase, se puede solicitar al estudiante que se levante, cuando diga su nombre.

Para realizar las actividades prácticas en las diferentes materias también se puede utilizar el movimiento, siguiendo el modelo de ficha descrito anteriormente, en el que se registre el nivel de exigencia cognitiva y el nivel de intensidad de la actividad física, pero adaptados a los contenidos de la materia correspondiente y buscando la colaboración interdisciplinar. Si lo situamos en un contexto particular, como la asignatura de Educación Musical para el Grado en Educación Primaria, el alumnado puede realizar una coreografía grupal, en la que cada estudiante añada un paso diferente y aplicarlo en la asignatura de Educación en Valores, trabajando esa misma coreografía con un fin social, como respaldar a las asociaciones de voluntariado en sus campañas de sensibilización.

La gamificación y los retos también resultan de gran utilidad para trabajar la resolución de problemas y ejercicios. Y desde un enfoque inclusivo, el DUA (Diseño Universal del Aprendizaje) ofrece la posibilidad de trabajar con diferentes formas de representación, adaptadas a las necesidades del discente (Alba, Sánchez, y Zubillaga, 2013).



De igual modo, la motivación se incrementaría, si el resultado de las actividades se difunde por un canal de youtube o mediante redes sociales, con los permisos correspondientes y respetando los derechos de propiedad intelectual. Las redes sociales suponen un desafío para los estudiantes, porque es uno de los medios que más utilizan, por lo que se puede fomentar su uso didáctico para trabajar las actividades dentro y fuera del aula, solicitando al alumnado que sea capaz de comunicar mediante el movimiento determinados conceptos trabajados en el aula.

En las sesiones teóricas se evitaría el sedentarismo, si el alumno se levanta para dar una respuesta, y se le permite moverse por el espacio para la resolución de problemas. La estrategia didáctica estoy completamente de acuerdo, puede utilizarse elevando los dos brazos en vertical, para mostrar conformidad, con los dos brazos en horizontal, ante el desacuerdo, y el indeciso colocará un brazo en vertical y el otro en horizontal. Como hay que dejar un metro y medio de separación, no se chocarán. El objetivo es proponer al alumnado cierta actividad para que no permanezca sentado y tratar de evitar posturas sedentes incorrectas. Si se fomenta la participación mediante actividades de intensidad moderada, no se perderá el control de la clase, sino que se incrementará la motivación de los estudiantes. En un debate, el turno de palabra se establecería con una pelota de goma espuma, donde se realizará el lanzamiento al estudiante, que primero levante la mano, y se levantará para cogerla y hablar. Para prevenir riesgos se puede simular el lanzamiento apuntando hacia el objetivo. Y para el repaso de los temas, al igual que es frecuente el uso de kahoot, se puede recurrir al movimiento, en la respuesta por grupos.

## **RESULTADOS**

Las administraciones educativas y los centros de enseñanza han desarrollado programas de actividad física, en los que se trabajan las diferentes áreas curriculares de forma activa, para prevenir la obesidad y evitar el senderismo durante toda la jornada lectiva, mejorando, al mismo tiempo, el rendimiento escolar. Sin embargo, esta problemática también afecta a la población adulta. La OMS (2010) recomienda, un mínimo de 30 minutos diarios de actividad física de intensidad moderada o vigorosa en adultos, pero existe un elevado número de personas que no alcanza ese mínimo. Este problema se acentúa durante el período universitario, porque el alumnado se ve obligado a permanecer sentado durante tiempos prolongados, y los niveles de atención y concentración disminuyen, dificultando su aprendizaje. Así, los resultados demuestran la necesidad de realizar propuestas didácticas que incrementen la práctica regular de actividad física en el espacio de educación superior.

El estudio más reciente y completo acerca de los beneficios de estos programas en edad escolar es el de Méndez-Giménez (2020), que revisó las últimas

investigaciones acerca de los efectos que producen y demostró que el movimiento en las clases mejora los niveles de la actividad física moderada y vigorosa, aumenta la concentración, favorece las funciones cognitivas y ejecutivas de organización, así como el rendimiento académico. Con estos resultados, se refuerza el argumento de que los programas de actividad física y descansos activos deberían implementarse en las universidades.

Uni-muévete es una propuesta didáctica de actividad física que no ha tenido todavía su aplicación práctica, por lo que no se han registrado evidencias que demuestren los beneficios en el contexto universitario, pero si queda manifiesta la necesidad de incrementar la actividad física en la población adulta, especialmente, para prevenir las ENT. Además, con esta propuesta se pretende abrir una nueva vía de estudio para que se desarrollen investigaciones que analicen su impacto.

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Con el estado de alarma, el ser humano se ha visto privado del movimiento libre, ha permanecido enclaustrado entre las cuatro paredes de su casa, en algunos casos desarrollando estrategias y métodos para mantenerse activo, pero en otros haciendo gala del arte culinario y probando a experimentar con nuevas recetas, olvidando la importancia de una alimentación saludable.

Ha sido una etapa dura para vencer la ansiedad o la depresión, ante la privación. En esos meses de limitaciones, la actividad física se convirtió en la medicina del cuerpo y la música en el calmante de la mente. El valor que han adquirido durante este tiempo estas áreas ha sido fundamental, por lo que es el momento propicio para darle continuidad con campañas de sensibilización, proyectos de investigación y el desarrollo de iniciativas que fomenten la práctica de actividad física dentro y fuera de la universidad.

El retorno a las clases para la población universitaria supone un reto, que dificulta la aplicación práctica de la propuesta Uni-muévete, que se ha tenido que limitar en contenidos, quitando las actividades colectivas que se habían planificado, pero que aun así se puede llegar a cabo adaptándolo a cada contexto y manteniendo las distancias de seguridad, pues con el sistema de acceso al centro y los descansos activos se evitan las aglomeraciones.

## REFERENCIAS

Abad, B., Cañada, D., y Cañada, M. (2014). *¡Dame 10! Descansos Activos Mediante Ejercicio físico*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Aguilar, M.A., Gil P., Ortega, J.F, y Rodríguez, O.F. (2018). Mejora de la condición física y la salud en estudiantes tras un programa de descansos activos. *Revista Española de Salud Pública*, (92), 1-10.

Alba, C., Sánchez, J.M., y Zubillaga, A. (2013). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Aragonés, M.T., y Fernández, P., (2016). *Actividad física y prevalencia de patologías en la población española*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Armstrong, T., Bull, F., Candeias, V., Lewicka, M., Magnussen, C., Persson, A., Schoeppe, S., y Orengo, L. (2008). *Una guía de enfoques basados en población para incrementar los niveles de actividad física: aplicación de la estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud*. Ginebra, Suiza: Ediciones de la OMS.

Graham, D.J., Lucas-Thompson, R.G., y O'Donnell, M.B. (2014). Jump in! An investigation of school physical activity climate and a pilot study assessing the acceptability and feasibility of a novel tool to increase activity during learning. *Frontiers in Public Health*, 58(2), 1-9.

Kibbe D.L, Hackett J., Hurley, M., McFarland, A., Schubert, K., Schultz, A., y Harris, S. (2011). Ten Years of TAKE 10!®: Integrating physical activity with academic concepts in elementary school classrooms. *Preventive Medicine*, 52(1), 43-50.

Mahar, M.T. (2011) Impact of short bouts of physical activity on attention-to-task in elementary school children. *Preventive Medicine*, 52(1), 60-64.

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Ginebra, Suiza: Ediciones de la OMS.

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2019). *Plan de acción mundial sobre actividad física 2018-2030. Personas más activas para un mundo más sano*. Ginebra, Suiza: Ediciones de la OMS.

Sánchez, M., García, L.M., y Ruiz, A. (2020). *Fichas de Descansos Activos para Educación Infantil y Primaria. Guía para el profesorado*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Sánchez, M., Gutiérrez, D., Ruiz, A., López, C., y Sánchez, M.I. (2017). *Proyectos Escolares Saludables. Descansos Activos*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.

Solís, I. (2019). Experiencia de la implementación del programa “Descansos activos mediante ejercicio (¡Dame 10!)” en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Salud Pública*, (93), 1-10.

Vazou, S., Webster, C.A., Stewart, G., Candal, P., Egan, C.A., Penell, A., y Russ, L.B. (2020). A Systematic Review and Qualitative Synthesis Resulting in a Typology of Elementary Classroom Movement Integration Interventions. *Sports Medicine-Open* 6(1), 1-16.

Whitt-Glover M.C., Ham S.A., y Yancey, A.K. (2011). Instant Recess®: a practical tool for increasing physical activity during the school day. Progress Community Health Partnership. *Research, Education, and Action*, 5(3), 289-297.

Yancey, T. (2010). *Instant Recess: Building a Fit Nation 10 Minutes at a Time*. Berkeley, EEUU: University of California Press.



## CAPÍTULO 103

### PROGRAMAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

PAULA LÓPEZ GUTIÉRREZ Y RAQUEL FIDALGO REDONDO  
*Universidad de León*

#### INTRODUCCIÓN

Existe un consenso a nivel internacional al considerar la escritura como una competencia clave que los estudiantes deben dominar desde las etapas iniciales de escolarización. Considerando que nos encontramos en la denominada sociedad del conocimiento, la escritura no sólo será una competencia crítica a nivel académico, si no que también jugará un papel fundamental en el futuro éxito de los estudiantes a nivel social y laboral (Koster et al., 2015). Sin embargo, la adquisición de una adecuada competencia escrita no es una tarea sencilla. Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, la escritura se define como una actividad cognitiva sumamente compleja en la que los escritores deben activar diferentes procesos que sobrecargan la limitada capacidad de su memoria operativa (Kellogg, 2008). Así, los modelos teóricos centrados en la adquisición de la competencia escrita en los estudiantes más jóvenes, han determinado que el dominio de dicha competencia depende de la automatización de procesos de transcripción y la autorregulación de procesos de mayor complejidad como la planificación o revisión textual (Berninger y Winn, 2006). A pesar de que la automatización de procesos de transcripción parece ocurrir de forma gradual durante la escolarización (Olive et al., 2009), la autorregulación de los procesos de planificación y revisión textual no parece ocurrir de forma incidental, requiriendo por tanto que el alumnado sea instruido de forma explícita a través de un enfoque instruccional que favorezca dicha autorregulación. Así, recae sobre los centros educativos la responsabilidad de proporcionar al alumnado la oportunidad de alcanzar un adecuado nivel de competencia escrita, para lo que será fundamental que la instrucción proporcionada en los centros educativos esté basada en prácticas instruccionales cuya efectividad para la mejora de dicha competencia haya sido validada empíricamente (Graham et al., 2016).

En este contexto, ha surgido un gran interés por conocer qué prácticas instruccionales resultan más efectivas para la mejora de la competencia escrita de los estudiantes. Así, durante los últimos años se han desarrollado más de 20 meta-análisis en el ámbito de instrucción en escritura que han permitido identificar diferentes

prácticas instruccionales que han demostrado ser efectivas para la mejora de las habilidades de escritura de los estudiantes. Considerando los resultados obtenidos en dichos estudios, es necesario tener en cuenta que, entre todas las prácticas instruccionales analizadas, la instrucción estratégica y autorregulada parece ser una de las más efectivas para la mejora de la competencia escrita del alumnado en los diferentes niveles educativos tal y como se ha evidenciado en dichos meta-análisis (ver Graham y Harris, 2018a para meta-análisis de meta-análisis).

A pesar de que dentro del enfoque de instrucción estratégica pueden encontrarse diferentes programas y modelos instruccionales (Robledo-Ramón y García, 2018), todos ellos tienen como objetivo fundamental proporcionar al alumnado la oportunidad de adquirir un proceso de escritura autorregulado relacionado con el uso de procesos de alto nivel cognitivo como la planificación y la revisión textual (Graham y Harris, 2018b). Con este fin, se diseñan programas instruccionales de carácter complejo y multicomponente en el que los estudiantes son generalmente instruidos en diferentes contenidos instruccionales como conocimiento metacognitivo sobre procesos de planificación, redacción y revisión textual, sobre textos de alta calidad o procedimientos de autorregulación a través de diferentes componentes instruccionales como la instrucción directa de estrategias de escritura apoyadas en el uso de reglas nemotécnicas, el modelado del uso de las estrategias a partir de la utilización del pensamiento en voz alta o la práctica guiada hasta que el alumnado es capaz de utilizar las estrategias de forma autónoma (Graham y Harris, 2018b).

Sin embargo, a pesar de que en la literatura científica se han identificado prácticas instruccionales tan efectivas como la instrucción estratégica para la mejora de la competencia escrita del alumnado, diferentes estudios han evidenciado que su implementación en las aulas ordinarias es prácticamente inexistente (Koster et al., 2017). Diferentes razones podrían explicar existencia de una brecha tan clara entre el ámbito científico y el educativo, destacando entre ellas la posible falta de formación del profesorado en torno a prácticas instruccionales empíricamente validadas, tal y como han manifestado los mismos docentes en diferentes estudios (e.g., Brindle et al., 2016). En este contexto, resulta fundamental proporcionar al profesorado la oportunidad de adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para implementar dichas prácticas instruccionales efectivas en su aula para la mejora de la competencia escrita de su alumnado a través de su participación en programas de formación y desarrollo profesional específicamente diseñados para los docentes, lo que sin duda repercutiría de forma positiva sobre el nivel de competencia escrita del alumnado.

En este sentido, en los últimos años se ha demostrado que un enfoque efectivo para la implementación de programas de desarrollo profesional de los docentes son los denominados programas de desarrollo profesional basados en la práctica (Ball y

Forzani, 2009). Este enfoque instruccional tiene como objetivo principal proporcionar a los docentes la oportunidad de adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para que el profesorado pueda implementar una determinada práctica instruccional de forma autónoma en su aula ordinaria. En concreto, dicho enfoque instruccional basado en la práctica ha demostrado ser efectivo para la implementación de programas de desarrollo profesional centrados en la instrucción estratégica para la mejora de la competencia escrita del alumnado (e.g., Harris et al., 2012; Koster et al., 2017, McKeown et al., 2019; Philippakos, 2020).

En este contexto, y siendo conscientes de la importancia de proporcionar a los docentes la oportunidad de adquirir los conocimientos necesarios para poder implementar en su aula prácticas instruccionales tan efectivas como la instrucción estratégica para la mejora de la competencia escrita del alumnado, cabe preguntarse cuáles son las características fundamentales que deben cumplir dichos programas de desarrollo profesional y cuáles han sido las variables consideradas para evaluar sus efectos, siendo estas las preguntas principales que han guiado el presente trabajo.

Así esta investigación tiene como objetivo fundamental realizar una revisión de estudios a nivel internacional donde se hayan aplicado programas de desarrollo profesional centrados en la instrucción estratégica y autorregulada para la mejora de la competencia escrita del alumnado específicamente en la etapa de Educación Primaria. Dicho objetivo general se puede concretar en tres objetivos específicos. El primero de ellos se centra en analizar las características comúnmente consideradas en los programas de desarrollo profesional de los docentes en términos de duración, forma de trabajo, implementación, contenido, el género textual considerado o los cursos académicos en los que se ha implementado. Este objetivo tiene como finalidad aportar una visión detallada sobre las características básicas que deben cumplir los programas de desarrollo profesional de los docentes centrados en la instrucción estratégica, así como posibles aspectos de mejora, lo que favorecerá tanto la replicación de estudios como su implementación en el ámbito educativo. El segundo objetivo se centra en analizar el efecto de los programas de desarrollo profesional en variables relacionadas con los docentes. Por último, el tercer objetivo se centra en analizar el efecto de los programas de instrucción estratégica implementados por los docentes en variables relacionadas con el alumnado. El análisis del efecto de este tipo de programas sobre variables relacionadas con los docentes o el alumnado permitirá conocer el efecto de dicho enfoque instruccional sobre diferentes variables, así como identificar posibles lagunas que podrían ser útiles para la implementación de futuros estudios en este ámbito.

## **MÉTODO**

### **Procedimiento de búsqueda y selección de artículos**

La búsqueda de artículos se realizó en lengua inglesa a través de las bases de datos Google Scholar y ERIC, considerando estudios publicados en revistas con corrección ciega por pares en los que estuviese disponible el texto completo. Para la búsqueda de artículos se estableció una limitación temporal entre 2000 y 2020 con el fin de aportar una revisión actualizada de la literatura.

Para la búsqueda de estudios se utilizaron términos como “professional development”, “writing instruction”, “self-regulated strategy development”, “strategy instruction” o “teachers”. Dichos términos fueron combinados con el fin de refinar la búsqueda y poder tener acceso a los estudios objeto de interés en el presente trabajo.

Tras la búsqueda de artículo siguiendo el procedimiento anteriormente citado se detectaron un total de 123 artículos. Dichos artículos fueron analizados a partir de la lectura del resumen, objetivo y método del estudio, prestando especial interés a la descripción de los programas de desarrollo profesional y las variables analizadas considerando tanto aquellas relacionadas con los docentes como con el alumnado.

Tras el análisis de los 123 artículos se procedió a cribar aquellos estudios que cumplieran los siguientes criterios de exclusión: no aportar información suficiente sobre los programas de desarrollo profesional de los docentes en cuanto a características generales de los mismos (e.g., duración, formas de trabajo, implementación, contenido,...), no aportar medidas relacionadas con el efecto de dichos programas en variables relacionadas con los docentes y/o alumnado, no tratarse de estudios empíricos, trabajar la escritura con alumnado en segunda lengua, estudios que no trataban sobre la temática objeto de interés de forma específica o no centrarse en la instrucción estratégica para la enseñanza de la escritura en la etapa de Educación Primaria. Tras este cribado, se procedió a eliminar un total de 115 artículos. Por tanto, finalmente, se incluyeron en la revisión un total de 8 artículos que cumplieran los siguientes criterios de inclusión: aportar información suficiente sobre las características de aplicación de los programas de desarrollo profesional, tratarse de estudios empíricos, consideración de medidas relacionadas con los docentes y/o estudiantes, considerar alumnado trabajando en su lengua materna, estudios en los que se trabajase con alumnado de Educación Primaria.

## **RESULTADOS**

### **Características programas de desarrollo profesional de los docentes centrados en la instrucción estratégica**

A continuación, se describen los resultados encontrados en función de las características principales de los programas de desarrollo profesional de los docentes



centrados en la instrucción estratégica para la mejora de la competencia escrita del alumnado.

En cuanto a la duración de los programas de desarrollo profesional, la mayoría constaron de dos sesiones de trabajo con los docentes comprendiendo un mínimo de 8 horas de formación (Koster et al., 2017) aunque en la mayoría de estudios el tiempo medio fue de entre 12-14 horas (Harris et al., 2012; Harris et al., 2015; Harris et al., 2012; Mckeown et al., 2016; Mckeown et al., 2019; Mckeown et al., 2019). Dichos programas fueron implementados generalmente antes de que los docentes aplicasen los programas de instrucción estratégica con el alumnado. Tan solo se ha encontrado un estudio, en el que los programas de desarrollo profesional se extendiesen durante un año, implementándose antes y durante la implementación de la instrucción estratégica por parte de los docentes con su alumnado (Philippakos, 2020).

En cuanto a la forma de trabajo, los docentes trabajaron generalmente en pequeños grupos de entre 2 a 5 personas (Harris et al., 2012; Harris et al., 2015; Harris et al., 2012; Mckeown et al., 2019; Mckeown et al., 2019) aunque también se consideraron grupos más amplios con un máximo de 12 docentes (Koster et al., 2017). Tan sólo se encontró un estudio en el que los docentes trabajaron de forma individual (Mckeown et al., 2016), elección que fue considerada por los objetivos de la propia investigación.

Igualmente, en cuanto a la implementación, los programas de desarrollo profesional fueron aplicados principalmente por investigadores con experiencia previa en la implementación de programas de instrucción estratégica para la mejora de la competencia escrita del alumnado. Tan sólo en el estudio desarrollado por Koster y colaboradores (2017), se evaluó si los docentes que habían sido previamente instruidos en programas de desarrollo profesional centrados en la instrucción estratégica eran capaces de formar a otros docentes dentro de un mismo centro educativo. A partir de los resultados, se pudo comprobar que no existieron diferencias estadísticamente significativas entre los docentes formados por los investigadores y aquellos formados por otros docentes.

Por su parte, generalmente el contenido de dichos programas, tal y como se expone de forma detallada en el artículo elaborado por Harris et al., (2012), ha consistido en el fomento de la motivación de los docentes hacia la utilización de la instrucción estratégica para la mejora de la competencia escrita del alumnado, la explicación de las bases teóricas y empíricas de la instrucción estratégica así como el trabajo sobre las diferentes técnicas instruccionales consideradas en este tipo de enfoque instruccional como son la instrucción directa, el modelado o la práctica, a través precisamente de la implementación de dichos componentes.

En cuanto a las características básicas que deben cumplir los programas de desarrollo profesional para que sean efectivos, la mayoría de estudios señalan los

siguientes (Desimone, 2009; Harris et al., 2012). En primer lugar, es importante partir de las necesidades formativas de los docentes y de los propios estudiantes con los que trabajará el profesorado. Por su parte, es fundamental proporcionar a los docentes la oportunidad de adquirir y poner en práctica las habilidades necesarias para que puedan implementar la instrucción estratégica posteriormente de forma autónoma en su aula para la enseñanza de la escritura. En este sentido, resulta fundamental además que se proporcione feedback a los docentes, no solo durante los programas de desarrollo profesional si no también durante la implementación de los programas de instrucción estratégica con el alumnado.

Por último, es necesario considerar que mayoritariamente estos estudios han sido implementados con docentes de 2º a 4º de Educación Primaria (Harris et al., 2012; Harris et al., 2015; Harris et al., 2012; McKeown et al., 2019), encontrándose un menor número de estudios centrados en el resto de cursos (Koster et al., 2017). Igualmente es necesario considerar que las tipologías textuales mayoritariamente trabajadas en este tipo de programas de desarrollo profesional han sido la narrativa y de opinión (Harris et al., 2012; Harris et al., 2015; Harris et al., 2012; McKeown et al., 2019).

### **Variables relacionadas con los docentes**

En cuanto al efecto de los programas de desarrollo profesional en variables relacionadas con los docentes, podemos decir que de forma mayoritaria éstos se han centrado en evaluar la fidelidad con la que los docentes implementaron la instrucción estratégica con su alumnado o la validez social de la intervención (Harris et al., 2012; Harris et al., 2015; Harris et al., 2012; McKeown et al., 2019; Philippakos, 2020; Koster et al., 2017). En dichos estudios se encontró que los docentes implementaron los programas instruccionales de forma correcta. Igualmente, los docentes valoraron de forma positiva la instrucción estratégica considerando este enfoque útil para la mejora de la competencia escrita de su alumnado.

Tan sólo se encontraron dos estudios en los que se explorase la percepción de los docentes sobre los programas de desarrollo profesional a través de entrevistas (McKeown et al., 2019; Koster et al., 2017). De forma general, los docentes valoraron de forma muy positiva tanto los programas de desarrollo profesional como la instrucción estratégica. Sin embargo, se pusieron de manifiesto algunos aspectos que deben considerarse como las dificultades encontradas en la utilización de algunas técnicas instruccionales como el modelado o la falta de confianza para adaptar la intervención en función de las necesidades de sus estudiantes.

Por último, tan sólo en un estudio elaborado por Koster et al. (2017), se evaluó el efecto de los programas de desarrollo profesional centrados en la instrucción estratégica en las creencias de autoeficacia y actitudes hacia la enseñanza de la

escritura del profesorado, encontrándose un incremento en dichas variables tras la participación de los docentes, dichos programas de desarrollo profesional.

### **Variables alumnado**

Por último, respecto al efecto de la participación de los docentes en programas de desarrollo profesional centrados en la instrucción estratégica y posterior implementación de dicho enfoque con su alumnado, la mayoría de estudios se ha centrado en evaluar su influencia en la calidad textual de las composiciones de los estudiantes y/o la validez social de la intervención (Harris et al., 2012; Harris et al., 2015; Harris et al., 2012; McKeown et al., 2019; Philippakos, 2020; Koster et al., 2017). En dichos estudios, se ha evidenciado un efecto positivo de la instrucción estratégica sobre la calidad de las composiciones de los estudiantes. Igualmente, los estudiantes han valorado de forma positiva la instrucción estratégica para el trabajo y mejora de la competencia escrita.

En este sentido, tan sólo un estudio ha explorado el efecto de la implementación de la instrucción estratégica por parte de los docentes en la motivación y esfuerzo de los estudiantes (Harris et al., 2015). En dicho estudio se encontró que los estudiantes mostraban una mayor motivación y esfuerzo hacia la escritura después de la participación en un programa de instrucción estratégica, si bien es cierto que dichos aspectos fueron evaluados por los docentes.

### **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

En base a la revisión de la literatura realizada en el presente trabajo en torno a la implementación de programas de desarrollo profesional de los docentes centrados en la instrucción estratégica para la mejora de la competencia escrita del alumnado en la etapa de Educación Primaria y su efecto sobre diversas variables relacionadas con los docentes y el alumnado, se pueden extraer las siguientes conclusiones.

En primer lugar, es necesario señalar que los programas de desarrollo profesional basados en la práctica centrados en la instrucción estratégica han demostrado ser efectivos para proporcionar a los docentes los conocimientos y habilidades necesarias para implementar este tipo de programas instruccionales en su aula de forma autónoma, tal y como se ha reflejado en los diferentes resultados positivos encontrados tanto en variables relacionadas con los docentes como con el alumnado (e.g., Harris et al., 2012; Harris et al., 2015; Koster et al., 2017). Sin embargo, es necesario señalar que en la mayoría de estudios la descripción de los programas de desarrollo profesional es bastante general, sin permitir llegar a obtener un conocimiento suficiente sobre la forma de implementación de este tipo de programas. Entre los artículos revisados, tan sólo dos estudios proporcionan información más específica y detallada sobre este tipo de programas de desarrollo profesional (Harris

et al., 2012; Koster et al., 2017). El resto de estudios, describe dichos programas de forma genérica basándose o referenciando el trabajo de Harris et al. (2012) principalmente para un mayor conocimiento de los mismos. En este sentido, es importante que se describan dichos programas de desarrollo profesional en detalle, tal y como debe ocurrir con los programas implementados con el alumnado, lo que permitirá analizar desde un punto de vista científico las características críticas de los mismos al mismo tiempo que favorecería su implementación en el ámbito educativo. Para ello, podría ser útil utilizar sistemas de reporte específicos, como los utilizados para la descripción de programas de instrucción implementados con el alumnado (López et al., 2018), con el fin de aportar una descripción detallada y justificada de los mismos.

Por su parte, sería necesario que se realizasen más estudios centrados en la formación de los docentes considerando la implementación de este tipo de programas también en los primeros cursos de Educación Primaria donde la instrucción estratégica ya ha demostrado ser efectiva para la mejora de la competencia escrita del alumnado (Arrimada et al., 2018) así como otros niveles educativos o considerando diferentes géneros textuales como el argumentativo, siendo este especialmente complejos para el alumnado.

En cuanto a las variables relacionadas con los docentes, es importante señalar que, a pesar de la breve duración de los programas de desarrollo profesional y la complejidad intrínsecamente ligada a la instrucción estratégica, los docentes fueron capaces de implementar dichos programas de forma efectiva tal y como se ha corroborado en los estudios revisados (e.g., Harris et al., 2012; McKeown et al., 2019). Igualmente, se ha podido observar que los docentes valoran de forma positiva los programas de instrucción estratégica, lo que tiene implicaciones importantes a nivel educativo, puesto que incrementa las posibilidades de que el profesorado utilice este tipo de instrucción en su práctica ordinaria (Koster et al., 2017).

Por su parte, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en aquellos estudios en los que se ha explorado la percepción de los docentes sobre los programas de desarrollo profesional centrados en la instrucción estratégica para la mejora de la competencia escrita del alumnado (Koster et al., 2017; McKeown et al., 2016), se pone de manifiesto que hay determinados aspectos que sería necesario considerar en estudios futuros. En primer lugar, un resultado común en ambos estudios es la dificultad que los docentes encuentran a la hora de implementar la técnica de modelado, considerándola como la técnica más compleja y menos factible de aplicar en el aula. Por tanto, sería necesario que en futuras investigaciones se analizase de forma específica las dificultades que pueden llegar a experimentar los docentes en función de los diferentes contenidos y componentes instruccionales considerados en este tipo de intervenciones. Esta información resultaría fundamental para poder

ajustar los programas de formación del profesorado de acuerdo a las necesidades o dificultades detectadas por los docentes.

Por último, salvo en un estudio (Koster et al., 2017), no se ha explorado el efecto de dichos programas sobre otras variables relevantes relacionadas con los docentes como sus actitudes hacia la enseñanza de la escritura, su conocimiento o la influencia de los mismo en función de diferentes características personales como la formación recibida, el género o los años de experiencia. Igualmente, sería fundamental analizar en qué medida los docentes siguen implementando este tipo de programas instruccionales para la enseñanza de la escritura en sus aulas una vez finalizada la investigación, fin último de los estudios considerados en el presente trabajo.

Para finalizar, en general se ha evaluado el efecto de los programas de instrucción estratégica implementados por los docentes tras la participación en programas de desarrollo profesional evaluando su influencia en la calidad textual de las composiciones de los estudiantes, encontrándose un efecto positivo sobre dicha variable (e.g., Harris et al., 2012). Sin embargo, no se ha evaluado el efecto que dichos programas pueden tener sobre otras variables como el conocimiento metacognitivo de los estudiantes, sus creencias de autoeficacia o motivación general hacia la escritura entre otros. Igualmente, atendiendo a las dudas manifestadas por los propios docentes sobre su capacidad para adaptar la intervención a las necesidades de los estudiantes sería necesario analizar el impacto de dichos programas en función de las características personales de los estudiantes, considerando alumnado con o sin dificultades de aprendizaje.

Para finalizar, nos gustaría resaltar la importancia de proporcionar a los docentes la oportunidad de participar en programas de desarrollo profesional centrados en la instrucción estratégica para la mejora de la competencia escrita del alumnado. Si bien es cierto que actualmente es un campo prioritario dentro de la investigación en el ámbito de la instrucción en escritura, los estudios analizados han evidenciado ciertas lagunas que sería necesario considerar en la investigación futura. Todo ello, permitiría una mayor transferencia del conocimiento científico al ámbito educativo, lo que repercutiría de forma positiva sobre el nivel de competencia escrita del alumnado, fin último de la investigación educativa desarrollada en este campo.

## REFERENCIAS

- Arrimada, M., Torrance, M., y Fidalgo, R. (2019). Effects of teaching planning strategies to first-grade writers. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 670-688.
- Ball, D. L., y Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60, 497-511.
- Brindle, M., Graham, S., Harris, K. R., y Hebert, M. (2016). Third and fourth grade teachers' classroom practices in writing: A national survey. *Reading and Writing*, 29, 929-954. doi:10.1007/s11145-015-9604-x

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. doi: 10.3102/0013189X08331140.

Graham, S., Harris, K., y Chambers, A. (2016). Evidence-based practice and writing instruction: A review of reviews. In C. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 211–226). New York: The Guilford Press.

Graham, S., y Harris, K. (2018a). Evidence-Based Writing Practices: A Meta-Analysis of existing meta-analysis. In R. Fidalgo, K. Harris and M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing: theoretical and empirical grounded principles* (pp. 13–37). Leiden: Brill Editions.

Graham, S., y Harris, K. R. (2018b). An Examination of the Design Principles Underlying a Self-Regulated Strategy Development Study. *Journal of Writing Research*, 10(2), 139–187. doi: 10.17239/jowr-2018.10.01.02

Harris, K. R., Graham, S., y Adkins, M. (2015). Practice-based professional development and self-regulated strategy development for Tier 2, at-risk writers in second grade. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 5–16.

Harris, K. R., Lane, K. L., Driscoll, S. A., Graham, S., Wilson, K., Sandmel, K., ... y Schatschneider, C. (2012). Tier 1, teacher-implemented self-regulated strategy development for students with and without behavioral challenges: A randomized controlled trial. *The Elementary School Journal*, 113(2), 160–191.

Harris, K. R., Lane, K. L., Graham, S., Driscoll, S. A., Sandmel, K., Brindle, M., y Schatschneider, C. (2012). Practice-based professional development for self-regulated strategies development in writing: A randomized controlled study. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 103–119.

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1, 1–26.

Koster, M., Bouwer, R., y Van den Bergh, H. (2017). Professional development of teachers in the implementation of a strategy-focused writing intervention program for elementary students. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 1–20. doi: 10.1016/j.cedpsych.2016.10.002

Koster, M., Tribushinina, E., de Jong, P. F., y van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: a meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 249–274. doi:10.17239/jowr-2015.07.02.02

López, P., Rijlaarsdam, G., Torrance, M., y Fidalgo, R. (2018). How to report writing interventions? A case study of the analytic description of two effective revision interventions. *Journal of Writing Research*, 10(2), 299–349.

McKeown, D., Brindle, M., Harris, K. R., Graham, S., Collins, A. A., y Brown, M. (2016). Illuminating growth and struggles using mixed methods: Practice-based professional development and coaching for differentiating SRSD instruction in writing. *Reading and Writing*, 29(6), 1105–1140.

McKeown, D., Brindle, M., Harris, K. R., Sandmel, K., Steinbrecher, T. D., Graham, S., ... y Oakes, W. P. (2019). Teachers' voices: Perceptions of effective professional development and

classwide implementation of self-regulated strategy development in writing. *American Educational Research Journal*, 56(3), 753-791.

McKeown, D., FitzPatrick, E., Brown, M., Brindle, M., Owens, J., y Hendrick, R. (2019). Urban teachers' implementation of SRSD for persuasive writing following practice-based professional development: Positive effects mediated by compromised fidelity. *Reading and Writing*, 32(6), 1483-1506.

Olive, T., Favart, M., Beauvais, C., y Beauvais, L. (2009). Children's cognitive effort and fluency in writing: Effects of genre and of handwriting automatisisation. *Learning and Instruction*, 19, 299-308. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.05.005

Philippakos, Z. A. (2020). A yearlong, professional development model on genre-based strategy instruction on writing. *The Journal of Educational Research*, 1-14.

Robledo-Ramón, P., y García, J. N. (2018). Description and analysis of strategy-focused instructional models for writing. In R. Fidalgo, K. Harris and M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing: theoretical and empirical grounded principles* (pp. 38-65). Leiden: Brill Editions.





## CAPÍTULO 104

### EL FRACASO Y EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO EN TIEMPOS DE PANDEMIA: ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS SOCIALES QUE MARCAN SU INFLUENCIA

MARÍA DE LOS ÁNGELES DÍAZ CAMA  
*Universidad de La Rioja*

#### INTRODUCCIÓN

##### **Situación actual del estado de la cuestión**

Las instituciones educativas en la actualidad pretenden dar solución a las necesidades formativas y sociales surgida tras la declaración como pandemia del Covid-19. La situación de inestabilidad socioeconómica en los últimos meses ha puesto de manifiesto un sistema educativo débil en dos vertientes, por un lado, el fracaso escolar (en representación de alumnos/as que no finalizan la educación obligatoria) y de otro, el abandono escolar temprano del sistema educativo que supone cierta vulnerabilidad de los jóvenes para el acceso al mercado laboral que reivindica la sociedad globalizada en la que nos encontramos inmersos.

De otra parte, los discursos conforme a la economía mundial actual sugieren que también ha cambiado la naturaleza del empleo, haciendo que sea menos seguro y temporal, exigiendo una nueva serie de aptitudes y actitudes que hace de la formación un derecho fundamental, el cual, no debe ser mermado por las presentes circunstancias económicas. La situación de aislamiento provocada por la pandemia ha puesto de manifiesto que no todas las personas tienen igual acceso a la educación, debido principalmente a la brecha económica, viéndose reflejado este hecho en la ausencia de herramientas básicas para el rendimiento escolar y los procesos de socialización como son el acceso a internet u otros dispositivos móviles y multimedia que, sin duda, refuerzan el aprendizaje y el bienestar psicosocial.

##### **Hipótesis de la investigación teórica**

Aunque el uso de la tecnología se ha propuesto como un refuerzo y una solución inmediata para salvar el año académico y que el alumnado pudiera culminar sus clases, en el presente estudio nos preguntamos respecto a si la escuela ha conseguido un efecto igualador o todo lo contrario, si lo que se ha alcanzado es la penalización del alumnado que no ha conseguido superar con evaluación positiva el periodo de cierre de las escuelas por no seguir el itinerario marcado en la modalidad on-line. Quedando

aun más al descubierto la fragilidad del sistema educativo al no ofrecer una solución real a colectivos mas marginales procedentes de familias en riesgo de exclusión social.

Aunque no existe todavía suficientes estudios que permita contrastar información sobre los problemas reales que ha podido causar la situación de pandemia provocada por el Covid-19 en el sistema educativo español, si que podemos destacar los primeros inconvenientes como la inmediatez de establecer la formación on-line sin tiempo para una planificación y diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados propio en esta modalidad. Como señalan Zhou et al. (2020) algunos docentes han podido realizar una transposición didáctica del aula física al aula virtual sin realizar las adaptaciones requeridas en cuanto a material, temporalización, carga de trabajo y formas de interacción profesor-alumno correctas. Otros autores retratan esta misma situación respecto a las acciones tomadas por los propios centros educativos y los docentes que lo conforman, advirtiendo de las repercusiones que estas pueden tener sobre el propio alumnado. Así lo señala la investigación llevada a cabo por Vlachopoulos (2020) respecto a las oportunidades que ofrece la formación on-line en tiempos de pandemia, señalando que la rapidez de inclusión a todos los niveles y bajo una situación de presión como la actual, ha podido resultar inmediata y poco premeditada, sesgando el avance del alumnado mas desfavorecido, evitando así su progreso.

A su vez, Fernández (2020) expresa que el paso de la modalidad presencial a la on-line durante la pandemia, ha puesto al descubierto la existencia de tres brechas:

"Brecha de acceso. Relacionada con tener o no acceso a internet u otros dispositivos tecnológicos. La distribución es muy desigual según el nivel socioeconómico de los alumnos: en el nivel bajo, el 14% de los alumnos no tienen ordenador en casa, mientras que un 44% solo tiene uno. Estas cifras contrastan con las del grupo socioeconómico alto, donde el 61% dispone de tres o más ordenadores en casa, el 31% dispone de dos, y únicamente un 8% tiene tan solo uno.

Brecha de uso (tiempo de uso y calidad del mismo). Los alumnos españoles se encuentran en niveles similares de uso con respecto a otros países. Y aunque apenas se muestran diferencias por comunidades autónomas, sí se encuentran por nivel socioeconómico con respecto al uso de dispositivos TIC en el hogar.

Brecha escolar (habilidades del profesorado, disponibilidad de recursos y adecuación de plataformas online de apoyo a la enseñanza). De acuerdo con los equipos directivos, aproximadamente un 50% de ellos afirma que sus docentes disponen de capacidades y recursos profesionales para aprender a integrar los dispositivos digitales en la enseñanza"(Fernández, 2020).

A los datos expuestos por el autor hay que añadir el estado de estrés al que se ha visto sometido el alumnado debido a la enfermedad o muerte de familiares y conocidos, el aislamiento y la ruptura de su rutina, la dificultad de acceso a internet

por habitar en zonas rurales, la reducción de ayuda y colaboración en la materia a estudiar por parte de compañeros, docentes o familia, llegando a la consecuencia de verse mermada su salud emocional (Sánchez et al., 2020).

Respecto a la ayuda y colaboración de las familias en el estudio de sus hijos La Ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, ha reconocido públicamente que: A los padres y las madres les estamos exigiendo un esfuerzo colosal, porque se han convertido en educadores de sus hijos las 24 horas, y no solo de comportamiento personal. Muchos contenidos llegan telemáticamente a los alumnos y estos preguntan a sus padres cómo se hace, no lo entiendo, cómo se busca esa plataforma... (Orio, 2020). A su vez, Rogero (2020) Los jóvenes que cuentan en sus hogares con padre y madre con niveles de instrucción elevados tienen no solo más recursos electrónicos, sino más opciones de seguir la enseñanza telemática con ayuda de sus padres. Esto puede demostrar una vez mas, la desventaja conforme aquellos alumnos que no tienen las mismas opciones, aunque tengan el apoyo de sus familiares.

Otro de los aspectos a analizar es la vulnerabilidad de los grupos de alumnos/as que se encuentran en situación de finalizar la etapa educativa, como sexto de primaria, 4º de la ESO o 2º de Bachillerato. En esta situación, si la formación on-line es deficitaria o no llega a todos, es difícil que el alumnado recupere el conocimiento no adquirido, reduciendo así su oportunidad de continuar. Como indica Roldán y Cabrales (2020) la repetición de un curso es “una medida muy cara, muy poco eficaz y que aumenta la probabilidad del fracaso escolar”. En el último informe PISA de 2018, una de las tasas mas alta de alumnos/as que han repetido al menos una vez la tiene España con el cuarto puesto en un 28,7% frente al 11,2% de media de los 37 países miembros que forman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), situación que ha podido verse agravada por la pandemia del Covid-19 y el cierre tan drástico de los centros educativos. En este sentido, (Bekerman y Rondanini, 2020) aclaran que las instituciones educativas deben favorecer y proteger al alumnado más vulnerable respecto al acceso a la escuela, lo que queda por investigar y conocer si realmente este aspecto se ha llevado a cabo.

A su vez, la formación profesional también se ha podido ver afectada en todos sus niveles (Básica, Media y Superior, Formación Profesional para el Empleo y Formación Dual), por la suspensión de las prácticas en diferentes empresas, lo que puede suponer un retraso en la finalización del curso, desmotivando al alumnado al disminuir el atractivo que le supone finalizar una formación que ya no permite el acceso de forma inmediata al mercado laboral por la situación de crisis.

La Encuesta de Población Activa (INE) nos confirma La tasa de abandono educativo temprano en España venía disminuyendo desde el 31,7% de 2008 hasta el 17,3% de 2019. Aun así, el abandono sigue siendo superior al 10,6% de promedio de

la UE y la pandemia ha podido complicar la lucha reteniendo a España en la peor posición, alejándose de los objetivos para el 2020 que era llegar al 15%.

En el momento actual de fragilidad del sistema educativo ante el posible fracaso escolar y el abandono educativo, autores como Varela (2020), expresa que:

Cada minuto que pasa, en aquellos sectores más frágiles y débiles, la distancia y la posibilidad de fracaso es cada vez mayor, es por ello que vuelve esta necesidad de que la comunidad se cohesione, brinde apoyo y nosotros ahora estamos en una crisis del concepto de escuela total.

En resumen, la desvinculación progresiva del sistema educativo por la dificultad de continuar el ritmo escolar propuesto durante la pandemia, el problema del empleo de las familias del alumnado que impide la conexión continuada de las clases on-line, la desvinculación del grupo y del equipo docente, la poca implicación de las familias en la formación de sus hijos, sobre todo las más desfavorecidas o la falta de la posibilidad de inserción laboral por la situación de la precariedad del mercado de trabajo que ha llevado consigo la aparición de la pandemia, han podido ser las causas del aumento del fracaso escolar y el abandono escolar temprano, mermando las posibilidades de la futura inserción de los más desfavorecidos socialmente.

### **Objetivos del estudio**

Analizar los elementos sociales que influyen en el fracaso y abandono escolar temprano en tiempos de pandemia - Revisar la posibilidad de empleo del alumnado tras el abandono escolar temprano.

### **MÉTODO**

El presente estudio se basará en una revisión o reflexión teórica, siendo el punto de partida la triangulación con el uso de distintas técnicas procedentes de diferentes fuentes secundarias de tipo cuantitativo, con búsqueda y análisis de información procedentes de fuentes bibliográficas con relación a diferentes publicaciones de relevancia respecto a la temática observada. A su vez, se analizará otros datos de interés como las tasas de paro por nivel de formación alcanzada, sexo y grupo de edad, seleccionando a jóvenes menores de 24 años y sin cualificación. Será de interés examinar su acceso al mercado de trabajo a través de programas de formación en la comunidad de La Rioja. Se considera a su vez, la entrevista estadística estandarizada, recogida de la encuesta de población activa (EPA) y del Instituto Nacional de Estadística (INE) que recogen datos principalmente autonómicos del año 2020.

## RESULTADOS

Como resultado del estudio presentado se destaca que la carencia de dispositivos tecnológicos en los hogares, la falta de conectividad o el nivel académico de los padres, son causas favorecedoras del fracaso y abandono escolar durante la pandemia.

Desde la UNESCO (2020) se señalan los problemas de la enseñanza telemática por la falta de preparación de padres con niveles bajos de formación, además del desigual acceso a conexiones de internet en familias desfavorecidas.

Los diferentes datos proporcionados por el INE reflejan que la desigualdad de oportunidades educativas aumenta al afectar más al alumnado de familias desfavorecidas y que empeora el diferencial de desigualdad de oportunidades existente cuando los centros estaban abiertos. A su vez, la UNESCO (2020) refuerza esta opinión al advertir y sugerir que las medidas políticas gubernamentales deben estar diseñadas para evitar la profundización de la desigualdad educativa y social y la brecha digital, más cuando los sistemas se mueven masivamente hacia el aprendizaje electrónico y la necesidad de contar con dispositivos electrónicos y acceso a internet se han vuelto imprescindibles.

Por último, la situación de estrés debido a la crisis económica y laboral en los hogares afecta de forma negativa al rendimiento académico del alumnado.

*Tabla 1.* Número total de personas de 16 a 74 años y uso de internet (%), en la Comunidad Autónoma de La Rioja

Comunidad	Total	Han utilizado internet alguna vez	Han utilizado internet en los últimos 12 meses	Han utilizado internet en los últimos 3 meses	Han utilizado internet en el último mes
La Rioja	229 890 de un total nacional de 34 910 798	90,6 de un total nacional de 91,6	89,9 de un total nacional de 91,0	89,6 de un total nacional de 90,7	88,2 de un total nacional de 90,2

Fuente: INE (2019). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en Hogares (TIC-H'19).

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La situación de emergencia sobrevenida por el Covid no ha dejado tiempo para una adecuada planificación y proyección de la enseñanza. Aún queda llevar a cabo una reflexión sobre cómo afrontar la mejora de la enseñanza on-line por si el estado de confinamiento vuelve a reaparecer, para evitar cometer los mismos errores.

La desmotivación, la desigualdad en los conceptos educativos adquiridos durante la pandemia, el periodo de confinamiento al que ha sido sometida la población para el bienestar físico/ social y la situación de crisis económica tan desoladora que ha quedado y que sigue vigente, han traído como consecuencia que se produzca un

impacto negativo sobre el aprendizaje de todo el alumnado y su forma de ver el empleo, que hace que los más jóvenes se hayan desmotivado no solo por no tener conexión, sino por la situación del mercado laboral. Este impacto además es mayor para el alumnado de contextos más desfavorecidos.

Además del aumento de la desigualdad de oportunidades educativas entre jóvenes durante la pandemia, nos encontramos con otros problemas como la disminución de las relaciones sociales, salidas, que de alguna forma producen insatisfacción y estrés, evitando que se enfrenten a los problemas de forma objetiva.

Para finalizar, la pandemia ha dejada abierta la puerta que ha permitido visionar los problemas reales que en la actualidad tiene la escuela en todos los niveles, quedando aún muchos problemas sociales y educativos que mejorar, como por ejemplo, la falta de equidad para superar las vicisitudes educativas y laborales ambas reforzada por la brecha digital, económica y social que ha generado el estado de crisis actual.

## REFERENCIAS

Bekerman, U., y Rondanini, A. (2020). El acceso a internet como garantía del derecho a la educación. *Diario DPI Suplemento Salud*, 58, 1-7.

Fernández, M. (2020). *Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible*. Recuperado de <https://bit.ly/2VT3kzU>

INEE. (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes Informe Español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de <https://bit.ly/3aUuuwG>

OECD. (2019). *Education at a Glance, OECD*. Paris, France. 2019

Orio, I. (2020). *Si no se vuelve a las aulas, habrá que incorporar contenidos de este curso al inicio del siguiente*. *El Correo*. Recuperado de <https://www.elcorreo.com/sociedad/educacion/vuelve-aulas-incorporar-20200328224120-nt.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>

Rogero, J. (2020). *Ficción educativa en tiempos de confinamiento*. *El Diario de la Educación*. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/03/25/ficcion-educativa-en-tiempos-de-confinamiento/>.

Roldán, A., y Cabrales, A. (2020): Dos acuerdos educativos para la legislatura: una propuesta transversal, Policy brief, marzo 2020. Recuperado de [https://www.esade.edu/itemsweb/wi/research/ecpol/EsadeEcPol\\_policybrief1.pdf](https://www.esade.edu/itemsweb/wi/research/ecpol/EsadeEcPol_policybrief1.pdf)

Sánchez, M., Martínez, A.M., Torres, R., Servín, M., Hernández, A.K., Benavides, M., Jaimes, C.A., y Rendón, V.J. (2020). Retos educativos durante la pandemia de Covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, en prensa.

UNESCO. (2020). *Consecuencias negativas del cierre de las escuelas*. Recuperado de <https://es.unesco.org/covid19/education-response/consecuencias>.

Varela, A. (2020). *Coronavirus y educación*. *Pepe Menéndez*. *Antes ya teníamos una crisis de la escuela*. *Clarín*. Recuperado de [https://www.clarin.com/revista-enie/ideas/pepe-menendez-crisis-escuela\\_0\\_gegH7q4NW.html](https://www.clarin.com/revista-enie/ideas/pepe-menendez-crisis-escuela_0_gegH7q4NW.html), publicada el 10 de abril de 2020.

Vlachopoulos, D. (2020). Covid-19: Threat or opportunity for online education? *Higher Learning Research Communication*, 10(1), 16-19. Recuperado de <https://doi.org/10.18870/hlrc.v10i1.1179>

Zhou, L., Li, F., Wu, S., y Zhou, M. (2020). School's out, but class on', the largest online education in the world today: taking china's practical exploration during the Covid-19 Epidemic prevention and control as an example. *Best Evidence of Chinese Education*, 4(2), 501-519. doi:10.2139/ssrn.3555520

Zafra, I. (2020). *La desesperada búsqueda de los alumnos que se han quedado desconectados del sistema educativo*. El País. Recuperado de <https://elpais.com/sociedad/2020-04-12/la-desesperada-busqueda-de-los-alumnos-que-se-han-quedado-desconectados-del-sistema-educativo.html>, publicado el 13 abril de 2020.





## CAPÍTULO 105

### CREATIVIDAD Y DEPORTE EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

VANESA GARCÍA PEÑAS, FRANCISCO JAVIER CORBALÁN BERNA, Y  
OLIVIA LÓPEZ MARTÍNEZ  
*Universidad de Murcia*

#### INTRODUCCIÓN

El deporte y su práctica a nivel competitivo han sido variables muy a tener en cuenta en el contexto educativo universitario. Un reflejo de ello se puede ver en la clásica regata anglosajona de remo entre Cambridge y Oxford que realizan cada año desde 1829. Esta situación se ha ido generalizando al resto de universidades que ofrecen becas para aquellos deportistas de alto rendimiento que acceden a estudiar un grado universitario o incluso fomentan la práctica deportiva, canjeando horas de deporte por créditos CRAU.

Este apoyo al deporte viene dado por la repercusión que genera a las universidades: desarrollo, visibilidad, impacto a nivel social, renombre, etc. Es por ello que se propone el presente trabajo para estudiar el impacto que el deporte tiene dentro de dos culturas hispanohablantes como son la española y la argentina. Tradicionalmente, a través de la cultura popular se suelen marcar diferencias en cuanto a la forma de practicar deporte y a la filosofía que eso conlleva. Es por este motivo, que se tomaron sendas muestras en estudiantes universitarios procedentes de España y de Argentina, con el fin de considerar variables psicológicas que pueden estar asociadas a este fenómeno que se subraya a nivel social. De esta manera, las variables en las que se enfocó el trabajo van dirigidas a evaluar personalidad, bienestar psicológico, estilo de juego, competitividad y creatividad.

En la actualidad, la investigación sobre características psicológicas de los participantes en deportes en diferentes contextos psicoeducativos y en particular en los universitarios, podemos destacar, entre muchas otras, algunas dimensiones más representativas de tendencias mayoritarias.

Entre éstas, por ejemplo, destacan los trabajos que tratan de valorar diferencias de género en la práctica deportiva universitaria (Castañeda-Vázquez, Zagalaz-Sánchez, Chacón-Borrego, Cachón-Zagalaz, y Romero-Granados, 2014), observándose que los hombres practican más AFD que las mujeres y participan en competiciones federadas en mayor medida que ellas.

Asimismo, ha resultado de interés el estudio del clima motivacional en el deporte que considere otras posibles variables influyentes relacionadas con la salud,

encontrándose que los estudiantes que tienen una mayor motivación intrínseca para participar en el deporte y perciben un clima de tareas también reportan hábitos más saludables.

Esto resalta la importancia de crear climas motivadores que involucren tareas en las lecciones de deporte y educación física (Chacón, Zurita, Puertas, Knox, Cofré, Vicianá, y Muros, 2018). En este sentido, la vertiente lúdica (44%) y la saludable (35%) de la actividad físico deportiva, son las motivaciones principales que impulsan a los universitarios gallegos a realizar actividad física. Pero un dato a destacar es que el 57% del alumnado encuestado manifiesta que no tiene información suficiente, sobre la oferta de actividades existentes en los servicios deportivos de su Universidad (Alonso, y García, 2010).

Por otra parte, en relación con el sedentarismo, se encuentra que los sujetos inactivos mencionan como principal barrera para ser sedentario el no tener aptitudes para el deporte, la falta de tiempo, la flojera o pereza y la carencia instalaciones deportivas cerca del hogar. Siendo similares a los que afectan a otras investigaciones en poblaciones universitarias (Flores, y Ruiz, 2010).

Finalmente, en relación con la implicación emocional en la práctica de deportes, se observa cómo las emociones positivas obtuvieron los valores de intensidad más elevados en los cuatro dominios de acción motriz y en los distintos resultados de la intervención (ganador, perdedor, sin victoria). Las emociones ambiguas tienden a registrar intensidades intermedias y las emociones negativas los valores más bajos en todos los casos (Lavega, March, y Filella, 2013).

### **Objetivos de la investigación**

La presente investigación busca, como objetivo general, conocer detalles acerca de procesos creativos y emocionales en relación con la práctica deportiva en entornos educativos y, de manera particular en el universitario. Sus objetivos específicos son de carácter diferencial, al estudiar comparativamente el contexto español y argentino, de cara a obtener una descripción más ajustada de los estilos preferenciales en cada uno de estos dos países. En segundo lugar, se trata de poder elaborar un perfil que permita optimizar las características de la creatividad y su expresión en el entorno deportivo universitario y preuniversitario.

### **Hipótesis de la investigación**

Las hipótesis, de carácter estrictamente exploratorio, postulan que existirán dos perfiles diferenciales entre las muestras argentina y española, en cuanto a su motivación deportiva y en cuanto a la implicación de la personalidad y la creatividad en el estilo de práctica deportiva.

## **MÉTODO**

**Participantes.** La muestra final del estudio se ha constituido con 716 participantes de España (79,4%) y Argentina (20,6%), de los cuales un 38% (n = 272) son hombres y un 62% (n = 444) mujeres, con edades comprendidas entre los 16 y 33 años con un promedio de 20,2 años (DT = 7,5). De ellos, practican deporte de manera asidua un 70,8 % y de forma esporádica o nula un 29,2 %.

### **Instrumentos**

Se analizaron una serie de variables sociodemográficas, de características psicológicas y de práctica deportiva. Para ello se emplearon las siguientes pruebas: Creatividad CREA (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina, & Limiñana, 2003), Fluidez y Flexibilidad (Guilford, 1977), Inteligencia Espacial PMA (Thurstone, 1976), Bienestar psicológico EPB (Ryff, 1989), Personalidad NEO-FFI (Costa y McCrae, 1992), y otras dimensiones, como Valores Deportivos (CUVADE), Competitividad (Remor, 2007), y Cuestionarios específicos sobre Estilos de Práctica Deportiva (EPD).

**Procedimiento.** El proyecto en el que se inscribe el presente trabajo (García, 2020; García-Peñas, Garcés, y Corbalán, 2019), fue aprobado por la Comisión de Bioética de la Universidad de Murcia. Se accedió a la muestra preferentemente a través de las federaciones deportivas, de los servicios deportivos universitarios, y de la invitación a estudiantes a través de recursos educativos on-line de las universidades (Aula Virtual y herramienta Encuestas). Se trabajó con muestras procedentes de la Región de Murcia (España), a través de la Universidad de Murcia. En argentina, las muestras proceden de la provincia de Jujuy, obtenidas gracias a la colaboración de la Secretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Jujuy. Se realizaron tanto pruebas presenciales de carácter colectivo, como pruebas on-line. En todos los casos, se facilitó un documento de consentimiento y confidencialidad para que lo cumplimenten aquellas personas que participaron en el estudio.

**Análisis de datos.** Se trata de un estudio con carácter exploratorio y transversal, debido a que la temática ha sido poco reconocida y desarrollada, y a que se carece de una teoría firmemente establecida. La investigación sigue un diseño no experimental, correlacional descriptivo de medidas concurrentes. El Análisis de datos se ha realizado mediante pruebas estadísticas descriptivas y comparativas. Se han utilizado diferentes pruebas t de diferencias de medias entre los grupos según las variables de pertenencia a los dos países en estudio, considerando resultados en diferentes variables psicológicas, sociodemográficas y de práctica deportiva. Para todo ello se ha utilizado el programa estadístico SPSS-23.

## RESULTADOS

Los resultados, de carácter comparativo, apuntan hacia un estilo psicológico de práctica deportiva significativamente más centrado en el bienestar psicológico, la espontaneidad y la competitividad para los participantes argentinos. Mientras tanto, en los participantes españoles, resulta un perfil más centrado en los valores de deportividad, prosocialidad y autorrealización, así como en la motivación para alejarse del fracaso.

De manera coherente con estos datos, en personalidad, los deportistas universitarios se diferencian significativamente en un enfoque más cognitivo los argentinos y más emocional los españoles.

Asimismo, en las variables de creatividad general destacan los procedentes de España y en fluidez los de Argentina.

Estos resultados se expresan en las tablas 1, 2 y 3, que se presentan a continuación.

*Tabla 1.* Análisis descriptivo y comparativo de las escalas según país: Práctica deportiva

	País, <i>media (DT)</i>		Diferenci a medias	Prueba <i>t</i> -Student		<i>d</i>
	España	Argentina		<i>t(g.l.)</i>	<i>p</i> -valor	
Competitividad						
MOT_EXIT	11.70 (2.40)	12.23 (2.41)	-0.53	<i>t</i> (471) = -1.30	0.195	-0.22
MOT_ALEJ_FRAC	6.82 (1.79)	5.89 (1.74)	0.93	<i>t</i> (468) = 3.10	0.002	0.52
Competitividad	4.92 (3.01)	6.32 (2.55)	-1.40	<i>t</i> (463) = -2.75	0.006	-0.47
Bienestar psicológico						
Autoaceptación	17.47 (4.12)	19.16 (4.10)	-1.69	<i>t</i> (552) = -2.44	0.015	-0.41
Relaciones positivas	23.68 (5.96)	22.08 (4.94)	1.60	<i>t</i> (549) = 1.59	0.112	0.27
Autonomía	25.38 (5.71)	26.47 (4.75)	-1.09	<i>t</i> (549) = -1.15	0.25	-0.19
Dominio entorno	20.99 (4.28)	23.57 (4.03)	-2.58	<i>t</i> (550) = -3.56	< 0.001	-0.61
Crecimiento personal	20.07 (3.13)	20.59 (2.84)	-0.52	<i>t</i> (550) = -0.99	0.324	-0.17
Propósito de vida	21.63 (4.95)	24.21 (5.38)	-2.58	<i>t</i> (544) = -3.09	0.002	-0.52
Valores						
Éxito personal/equipo	4.03 (0.59)	4.00 (0.76)	0.03	<i>t</i> (419) = 0.30	0.765	0.05
Realización personal y actuación prosocial	4.41 (0.48)	4.15 (0.64)	0.25	<i>t</i> (412) = 2.91	0.004	0.51
Deportividad y juego limpio	4.66 (0.42)	4.42 (0.70)	0.24	<i>t</i> (420) = 3.06	0.002	0.53
Superioridad personal/grupal	2.63 (1.04)	2.54 (0.80)	0.09	<i>t</i> (420) = 0.54	0.589	0.09
Salud y forma física	4.23 (0.74)	4.34 (0.61)	-0.11	<i>t</i> (422) = -0.88	0.381	-0.15
Actuación pacífica	4.36 (0.79)	4.08 (0.94)	0.28	<i>t</i> (423) = 2.02	0.044	0.34
EPD						
Estilo persistente	3.36 (0.81)	3.55 (0.83)	-0.19	<i>t</i> (392) = -1.34	0.182	-0.24
Estilo espontáneo	2.90 (0.82)	3.30 (1.01)	-0.40	<i>t</i> (401) = -2.65	0.008	-0.47
Estilo creativo	3.40 (0.71)	3.35 (0.76)	0.05	<i>t</i> (409) = 0.42	0.677	0.07
Estilo resiliente	3.23 (0.65)	3.37 (0.67)	-0.13	<i>t</i> (411) = -1.19	0.237	-0,21

DT: desviación típica. g.l.: grados de libertad. d: d de Cohen (tamaño del efecto).

Tabla 2. Análisis descriptivo y comparativo de las escalas según país: Personalidad

	País, <i>media (DT)</i>		Diferencia medias	Prueba <i>t</i> -Student		<i>d</i>
	España	Argentina		<i>t(g.l.)</i>	<i>p</i> -valor	
Personalidad						
Neuroticismo	23.90 (9.26)	20.19 (7.40)	3.71	<i>t</i> (529) = 2.34	0.019	0.40
Extraversión	30.77 (7.79)	32.09 (6.39)	-1.32	<i>t</i> (522) = -0.98	0.329	-0.17
Apertura	30.91 (7.17)	30.03 (6.18)	0.88	<i>t</i> (530) = 0.74	0.458	0.13
Afabilidad	29.74 (5.93)	29.86 (5.80)	-0.12	<i>t</i> (539) = -0.13	0.899	-0.02
Conciencia	29.85 (7.55)	32.54 (7.51)	-2.69	<i>t</i> (537) = -2.10	0.037	-0.36

DT: desviación típica. g.l.: grados de libertad. d: d de Cohen (tamaño del efecto).

Tabla 3. Análisis descriptivo y comparativo de las escalas según país: Creatividad

	País, <i>media (DT)</i>		Diferencia medias	Prueba <i>t</i> -Student		<i>d</i>
	España	Argentina		<i>t(g.l.)</i>	<i>p</i> -valor	
CREA	17.44 (5.82)	16.41 (5.42)	1.03	<i>t</i> (741) = 1.95	0.051	0.18
Flexibilidad	10.18 (4.56)	10.21 (4.71)	-0.03	<i>t</i> (739) = -0.09	0.933	-0.01
Fluidez	11.63 (4.75)	13.20 (4.98)	-1.57	<i>t</i> (735) = -3.55	< 0.001	-0.33
FACTOR_E	21.79 (12.72)	16.61 (14.65)	5.18	<i>t</i> (568) = 4.08	< 0.001	0.39

DT: desviación típica. g.l.: grados de libertad. d: d de Cohen (tamaño del efecto).

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La mayoría de los atletas y entrenadores, atribuyen una gran parte del éxito en el mundo del deporte a factores mentales (Balaguer y Castillo, 1994; Weinberg y Gould, 2010; Williams, 1991). Por este y por muchos otros motivos, la Psicología del Deporte es un ámbito de conocimiento que se encuentra en una dinámica de expansión continuada y muy exitosa en las últimas décadas. Cada vez con mayor presencia en el asesoramiento a deportistas de élite, a equipos deportivos de todas las modalidades y a practicantes de todos los niveles, los psicólogos deportivos se han convertido en una pieza indispensable del mundo de la competición y de la práctica deportiva en general. Dispone de revistas especializadas y de muchos profesionales que se identifican con su aplicación.

La Creatividad es un tópico y un ámbito del conocimiento psicológico que lleva siete décadas inspirando a investigadores de diferentes especialidades y a psicólogos, pedagogos, docentes, ingenieros y artistas, que mejoran sus técnicas y su ejercicio profesional atendiendo a las aportaciones que hace. Dispone también de muchas revistas especializadas y de profesionales que se identifican con su práctica.

Indudablemente, antes o después, debía de hacerse presente la confluencia de ambos mundos y, de hecho, en la última década, cada vez se están tomando en mayor consideración las posibles relaciones entre la creatividad y el deporte (Santos, Memmert, Sampaio, y Leite, 2016). En particular, el talento creativo podría afectar a una amplia gama de procesos que van desde la generación de una multiplicidad de ideas que proyecta deportista (Meier, 2014), hasta la elección de cómo realizar las

elegidas, o el desarrollo de las mismas, e incluso marcar la diferencia, trayendo lo imprevisible al terreno de juego y perturbando a los oponentes (Memmert, 2011).

En relación con el objetivo del trabajo, de conocer detalles acerca de procesos creativos y emocionales vinculados a la práctica deportiva en entornos educativos universitarios y, de manera particular, por su carácter diferencial, gracias al estudio comparativo de los mismos en los contextos español y argentino, podemos encontrar, en primer lugar, la existencia de estilos preferenciales en cada uno de estos países. Es decir que, a diferencia de lo que indican Franco, Coterón, y Martínez, (2019), que sólo encontraron diferencias entre las varianzas residuales del TEOSQ en muestras de estudiantes de educación física de España, Argentina, Colombia y Ecuador, en el presente estudio se observan perfiles diferenciales en variables psicológicas ante la práctica deportiva.

Analizando en concreto las características compartidas preferentemente en cada grupo y, simultáneamente, más significativamente alejadas de las del otro, tenemos que para la muestra argentina, se da un estilo que caracteriza su práctica deportiva como más vinculada al juego y a la apuesta personal, resultando éste más espontáneo, y destacando, en el plano cognitivo, sus elevadas puntuaciones en fluidez creativa. Para la muestra española, la práctica deportiva aparece asociada a una visión más técnica, aunque con más condicionantes emocionales, incluso de carácter neurótico, preferentemente obsesivo, con una atención especial a la motivación vinculada a “alejarse del fracaso”. Adicionalmente, en el plano cognitivo se dan mejores niveles de creatividad conceptual. Y lo que asimismo resulta característico de la muestra española son sus valores de deportividad, juego limpio y actuación prosocial. Tanto para el favorecimiento de climas motivadores (Chacón, Zurita, Puertas, Knox, Cofré, Vicianá, y Muros, 2018), como en el estudio acerca del discernimiento sobre la adecuación y la razón de ser del deporte en la universidad (Chiva y Hernando, 2014), o para contribuir al diseño del modelo deportivo universitario, tanto en sus aspectos de orientación hacia la participación, como en los relativos del deporte de élite (Blanco, y Burillo, 2018), conocer estas características psicológicas y motivacionales puede resultar de gran ayuda. De hecho, los programas para la creación y mantenimiento de una cultura de excelencia, por parte de entrenadores universitarios de deportes de equipo, evidencian cómo el conocimiento de estas características favorece el éxito en un entorno deportivo de alto rendimiento (Donoso-Morales, Bloom, y Caron, 2017).

## **CONCLUSIONES Y LIMITACIONES**

Podemos concluir que hay datos que apuntan hacia la existencia de dos estilos de deporte universitario; el de Argentina más asociable al juego flexible y espontáneo, frente al de España, más obsesivo y correcto. Esta apreciación puede resultar de

importancia relativa a la hora de planificar estrategias de promoción de mejoras y optimización de característica del deporte universitario en ambos países.

Las limitaciones del estudio vienen dadas preferentemente por tratarse de muestras ligadas a una universidad y distrito universitario en cada país. A pesar de tratarse de muestras suficientemente amplias y representativas, sería muy relevante poder contar con un muestreo de participantes procedentes de diferentes centros universitarios en cada país, para así poder extraer conclusiones más ampliamente generalizables.

## REFERENCIAS

- Alonso, D., & García, J. L. (2010). Motivación hacia la práctica físico-deportiva de universitarios gallegos. *Revista de Investigación en Educación*, 8(1), 128-138.
- Balaguer, I., & Castillo, I. (1994). Entrenamiento psicológico en el deporte. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento Psicológico en el deporte. Principios y aplicaciones*. Valencia: Albatros.
- Blanco, P., & Burillo, P. (2018). Los deportistas de élite en el sistema universitario español. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 33, 162-168.
- Castañeda-Vázquez, C., Zagalaz-Sánchez, M.L., Chacón-Borrego, F., Cachón-Zagalaz, J., y Romero-Granados, S. (2014). Características de la práctica deportiva en función del género. Estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación: Universidad de Sevilla. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 63-67.
- Chacón, R., Zurita, F., Puertas, P., Knox, E., Cofré, C., Vicianá, V., & Muros, J.J. (2018). Relationship between healthy habits and perceived motivational climate in sport among university students: A structural equation model. *Sustainability*, 10(4), 938.
- Chiva, Ó., & Hernando, C. (2014). El modelo español de deporte en la universidad: fundamentación, descripción y orientaciones para su gestión ética. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 128-133.
- Corbalán, F.J., Martínez, F., Donolo, D.S., Alonso, C., Tejerina, M., y Limiñana, R.M. (2003). *CREA Inteligencia Creativa, Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Donoso-Morales, D., Bloom, G.A., & Caron, J.G. (2017). Creating and sustaining a culture of excellence: Insights from accomplished university team-sport coaches. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(4), 503-512.
- Flores, G., y Ruiz, F. (2010). Motivaciones de los estudiantes universitarios para nunca realizar actividades físico-deportivas de tiempo libre. El caso de la Universidad de Guadalajara. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 34-37.
- Franco, E., Coterón, J., y Martínez, A. (2019). Invarianza cultural del Cuestionario de la Orientación a la Tarea y al Ego (TEOSQ) y diferencias en las orientaciones motivacionales entre adolescentes de España, Argentina, Colombia y Ecuador. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 49-58. doi:10.15332/s1794-9998.2019.0001.04

García, V. (2020). *Diferencias individuales en psicología del deporte y creatividad*. (Manuscrito para Tesis Doctoral no publicado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

García-Peñas, V., Garcés, E., y Corbalán, J. (2019). Psicología del Deporte y Creatividad. Estudio Piloto. *IV Jornadas Doctorales de la UM* (pp. 1239-1240). Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

Guilford, J.P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires. Paidós.

Lavega, P., March, J., y Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 151-165.

Meier, J. (2014). *Creativity, Innovation & Change in the World of Sports. Championship Thinking Coach*. Recuperado de [www.championshipthinkingcoach.com/expertise/innovation-a-change.html](http://www.championshipthinkingcoach.com/expertise/innovation-a-change.html)

Memmert, D. (2011). Creativity, expertise, and attention: exploring their development and their relationships. *Journal of Sports Sciences*, 29, 93-102. doi: 10.1080/02640414.2010.528014

Remor, E. (2007). Propuesta de un Cuestionario Breve para la Evaluación de la Competitividad en el Ámbito Deportivo: Competitividad-10. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(2), 167-183.

Ryff, C.D. (1989). Happiness is Everything, or is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069

Santos, S., Memmert, D., Sampaio, J., & Leite, N. (2016). The spawns of creative behavior in team sports: a creativity developmental framework. *Frontiers in Psychology*, 7(1282), 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01282

Thurstone, L.L. (1976). *Manual del test PMA*. Madrid, Tea Ediciones.

Weinberg, R., y Gould, D. (2010). *Fundamentos de Psicología del Deporte y el Ejercicio físico*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Williams, J.M. (1991). Características psicológicas del alto rendimiento. In J.M. Williams (Ed.), *Psicología aplicada al Deporte*. Madrid: Biblioteca Nueva.



## CAPÍTULO 106

### LA NEUROEDUCACIÓN EN LA ESCUELA

MARÍA ANGELES BERMELL CORRAL\*, MARIANGELA LIPPOLIS\*, Y  
ROXANA SÁNCHEZ FERNÁNDEZ\*\*

*\*Universidad de Valencia; \*\*Universidad Central Marta Abreu de Las Villas*

#### INTRODUCCIÓN

##### **Directrices neuropsicológicas de la experiencia musical: educación y salud**

Datos neurocientíficos confirman, que la experiencia musical activa el cerebro y cerebelo al leer una estructura rítmica, realizar movimientos rítmicos, cantar y danzar. La intervención musical aplicada por especialistas constata los beneficios en diferentes campos de aplicación: educación y en la salud.

La experiencia práctica con la diversidad funcional en la formación del Master en Educación Especial, en Audición y Lenguaje e intervención hospitalaria, nos ha permitido optimizar actividades rítmicas-melódicas y activar el procesamiento auditivo, motor, la percepción y ejecución que involucran a diversas funciones cognitivas.

En este capítulo presentamos un seguimiento de la literatura científica sobre la Neuroeducación entre finales del siglo XX hasta la actualidad y su aplicación en la escuela y en la salud. A continuación, la importancia de la tecnología como herramienta “Midify”, que permite crear música simplemente moviendo las manos y para finalizar, la transformación de las concepciones didácticas metodológicas en la asignatura de Educación Musical en logopedia de la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas (UCLV) de Cuba.

La aplicación de la Neuroeducación en la escuela forma parte del avance mundial en la educación y en la salud. En el momento que el alumnado pisa por primera vez la escuela debe recibir la atención necesaria para su desarrollo y disfrutar de su primera sociedad escolar. El médico y el maestro siguen siendo los motores que mejoran e impulsan el proceso del desarrollo del niño.

La literatura científica demuestra que la evolución cerebral en los primeros años de vida (Del Olmo, Tarrio, Carrasco, y Rodríguez, 2008) es la base del desarrollo de las capacidades, donde se produce adecuadamente la maduración de las etapas. Este proceso requiere la aplicación de diversos tipos de experiencias musicales asociadas a cada uno de los niveles del desarrollo de forma natural y global. Cuando existen situaciones adversas, se puede iniciar tipos de estimulación (interacción HCs y cerebelo) como condición necesaria en las primeras etapas de la vida y de forma

lúdica. Esta experiencia constante es efectiva en el proceso geriátrico, como entrenamiento rítmico-melódico.

Las diferentes aplicaciones de la música han dado luces a la neurociencia y a su vez ha permitido registros más específicos con una información que revela que la simple exposición de incentivos musicales puede crear redes de conexiones que se ajustan a las necesidades sin relación con mecanismos innatos.

Este estudio quiere demostrar la importancia del cambio metodológico en la formación del profesorado desde las directrices neuropsicológicas de la expresión musical.

## **CONTEXTUALIZACIÓN**

La música es un proceso natural del ser humano. Los seres humanos por definición, somos seres biológicos, todo lo que el cerebro crea se puede considerar biológico.

Existe una complejidad del procesamiento cerebral del músico. Gracias a la neurociencia cognitiva se pudo esclarecer y caminar con eficacia en la aplicación de la experiencia musical.

Todos los seres humanos convivimos escuchando música, nos ayuda a recordar hechos afectivos, (tratamiento del Alzheimer). Es un hábito, y mientras que le acompañamos se producen complejos mecanismos neuronales que justifican nuestro estudio.

### **Técnicas de registro e Impacto de las áreas cerebrales**

La música estimula la acción de los diversos circuitos neurofisiológicos. Esta práctica multifuncional abre las puertas a las técnicas de registro e imagen que en tiempo real objetivizan las áreas cerebrales. Es un gran avance para cualquier investigador cuando desea interpretar la actividad del cerebro. ¿Qué áreas se activan durante la audición musical? ¿Qué zonas motoras se activan para interpretarla?

Las primeras áreas que muestran diferencias son las áreas motoras, el cortex motor de los músicos está más avanzado estructuralmente (Schlaug, 2003) y funcionalmente (Krings et al., 2000). Existe mayor volumen de tejido que mejora la reorganización de neuronas y conectan con otras regiones bajo un entrenamiento.

La música química, física, anima a moverse con ritmo. Cuanto más destacado es el ritmo, más decisivo es el movimiento del cuerpo. Provoca estados emocionales al distribuir las sustancias químicas. La expresión corporal y la danza son agentes educativos y necesarios (Castañer, 2006). Incentiva el nivel de atención, favorece la comunicación, la capacidad creadora, expresa emociones, es un acto social-escolar, etc.

## **MÉTODO**

### **Directrices neuropsicológicas de la experiencia musical**

La experiencia/estimulación para que sea efectiva debe ocurrir en las primeras etapas de vida o antes de la adolescencia, debido a la Ley de la plasticidad.

Los estudios sobre la adquisición del lenguaje en niños con deficiencia auditiva y niños criados en situaciones patológicas evidencian que, si no logran al principio estimular con un lenguaje alternativo, se desperdiciara la oportunidad de desarrollar el mecanismo de comunicación (Purves, 2007). La estructura fonética del lenguaje que escucha en su primera fase de vida organiza la percepción y la producción de la palabra. El seguimiento de la literatura científica (Sloboda, 2015; Fernández y Mihura, 2015; Romero, 2015; Jauset, 2016; Fernández, 2017) demostró que las actividades auditivas, rítmicas y motrices incrementan la activación de procesos cognitivos.

Establecemos los siguientes objetivos:

Conocer y analizar el impacto de la experiencia musical en las áreas cerebrales para intervenir en la mejora del diagnóstico

Implementar directrices metodológicas musicales para aplicar prácticas/proyectos innovadores e inclusivos.

Las bases neuropsicológicas de la educación musical y el movimiento a través de sus didácticas, poseen una influencia significativa dentro de los procesos cognitivos. La “atención”, se puede estimular con estrategias musicales, donde la imitación de los alumnos permite la observación constante del profesor. El seguimiento del docente mejora la inclusión con el siguiente programa:

Aportación de la neurología a la experiencia musical

Directrices metodológicas para la diversidad funcional: Curriculum Sensorial.

Aplicación de los niveles del desarrollo armónico en Danzaterapia

Evolución de los hitos del aprendizaje musical. Evaluación del Curriculum sensorial, escala A.

Estimulación de áreas cerebrales. Evaluación de las áreas perceptivas. B

Musicoterapia. Programa de Intervención. Proyecto inclusivo-Aprendizaje de servicio.

Desde una perspectiva neuropsicológica llegamos a la conclusión, que el sistema de enseñanza que recibe el niño/a, es una enseñanza asimétrica con relación a las aptitudes cognitivas de ambos HC. La escuela potencia fundamentalmente las aptitudes de tipo verbal, memorístico y matemático, relacionadas con el HI, mientras que las implicadas en el HD como la expresión artística, quedan en un segundo plano. La estimulación musical es una de las formas más efectivas para lograr el desarrollo total del cerebro y especialmente para la diversidad funcional.

Si la escuela es la primera célula social, la educación es para todos, el profesorado debe responder a la escuela de la diversidad, afrontar el cambio de mejoras y tener confianza en sí mismo para que ningún alumno sea excluido.

### **Transformación de las perspectivas metodológicas en logopedia**

En cuanto a la formación musical del maestro logopeda hemos propuesto una transformación de las perspectivas metodológicas que se producen en la Facultad de Educación Infantil Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Villa Clara de Cuba.

Se propone una transformación de las concepciones didáctico-metodológicas en la asignatura de Educación Musical perteneciente a la disciplina Logopedia con la finalidad de potenciar la utilidad práctica del conocimiento académico.

La investigación asume la tipología específica de programa psicopedagógico e interdisciplinario (Salmerón, 2000). Se enfoca hacia el desarrollo de habilidades profesionales desde la formación musical del estudiante, lo que a su vez se orienta hacia el desarrollo, corrección y/o compensación de los trastornos del lenguaje y la comunicación hablada.

Estas direcciones se fundamentan en las bases neurológicas, psicofisiológicas y afectivas de la experiencia musical y su impacto en el desarrollo del individuo, para la mejora del lenguaje oral; las necesidades en la formación musical del maestro logopeda, y el aumento de las afectaciones en el nivel comunicativo habla, presentes en la escuela.

Como aspecto novedoso, se plantea, la implementación de las perspectivas neuroeducativas actuales en la formación del profesorado y la escuela (Aparicio, 2009; Campos, 2014; Calzadilla, 2017; Mora, 2018).

El programa responde a una tarea del proyecto nacional de investigación, “El desarrollo de la Educación Estética y Artística en el Sistema de Educación Cubano (2015- 2019)” perteneciente al Instituto Central Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba. Además, satisface una necesidad del departamento de Educación Especial de la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas.

Los objetivos conducen al desarrollo de las habilidades profesionales necesarias para la atención logopédica integral y se definen a continuación:

Contribuir al desarrollo de los conocimientos y habilidades de la Educación Musical en la formación inicial del maestro logopeda en función de la prevención, desarrollo, corrección y/o compensación de los trastornos del lenguaje: Nivel Comunicativo Habla en la escuela.

Fundamentar el empleo de la metodología de los componentes de la Educación Musical en la atención logopédica.

Modelar actividades de la Educación Musical en función del tratamiento logopédico

Y los objetivos específicos:

Valorar la importancia de los conocimientos técnico-musicales para la atención logopédica a partir de la ejecución y experiencia del hecho sonoro.

Ejecutar acciones donde se empleen los componentes de la Educación Musical en función del tratamiento logopédico según el diagnóstico.

El plan temático se desarrolla mediante cuarenta y ocho horas, las cuales, son implementadas con una frecuencia semanal de cuatro horas/clase, para el segundo semestre del curso académico.

La selección de los contenidos abordados, se efectuó a partir del enfoque de la Logopedia en las instituciones educativas cubanas (ontogenético, preventivo, correctivo-compensatorio, comunicativo de actividad y de integración e inclusión social), así como la estrategia para la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales en el lenguaje oral (Fernández, 2012).

Consecuentemente desde la Educación Musical, los conocimientos técnico-musicales son los contenidos iniciales, en función de la comprensión del hecho musical y sonoro. Entre las temáticas se desarrollan: el sonido, ruido, altura, intensidad, timbre, duración, melodía, ritmo, armonía, además de los medios expresivos de la música: melodía, armonía, ritmo, dinámica, textura, tempo, agógica.

Dichos aspectos, son sistematizados mediante los componentes de la Educación Musical (Sánchez y Morales, 2000): educación auditiva-perceptiva, educación rítmica, educación vocal, expresión corporal, lectoescritura e improvisación-creación, y la implementación de los mismos a partir de un diagnóstico determinado.

Se sustenta en el modelo conceptual y metodológico de la Educación Musical (Sánchez, 2012). De tal modo se logra el establecimiento de un orden análogo dentro de la propuesta para el proceder metodológico del trabajo musical. En este sentido se crean y compilan actividades musicales, que inciden directamente en el aspecto al cual se dirige el tratamiento logopédico.

En el caso de la dislalia, se propone el procedimiento metodológico para el canto como medio de sistematización de los aspectos trabajados en las etapas del tratamiento logopédico, a partir de los objetivos a alcanzar en cada uno de ellos (tabla).

Tabla 1. Dislalia

Fases del tratamiento	Procedimiento metodológico para el canto
Diagnóstico: Dislalia	
1. Preparatoria: Preparación del cuerpo y los órganos articulatorios para la articulación del fonema a corregir: relajación, estiramiento, respiración	1. Calentamiento: Forma parte de la preparación para la emisión de la voz: relajación, estiramiento, respiración
2. Instauración: Búsqueda del mecanismo para la emisión correcta (funcionalismo sobre el fonema afectado)	2. Vocalizo: Trabajo técnico – musical preparatorio, en función de solucionar dificultades en la emisión, (respiración, afinación, articulación), pronunciación de la obra que se propone montar, caracterizada por su forma simple, ascendentemente y gradual de lo simple a lo complejo.
3. Automatización: Búsqueda del control de la pronunciación sobre el fonema a corregir.	
4. Diferenciación (en lo necesario): Logro de la corrección del fonema afectado.	4. Canto: Paso final análisis de la obra.

Fuente: Elaboración propia

Figura 1

- cinco pasos en sentido recto	» - giro completo
Ø - detenerse	Π - flexionar la pierna derecha
Γ - flexionar la pierna izquierda	Δ - agacharse
⌋ - acostarse	∩ - levantarse
↗ - doblar derecha	↖ - doblar izquierda
↖ - abrir los brazos	♪ - saltar
⊙ - correr	

Coherente, se proponen actividades musicales basadas en la imitación, en la expresión corporal y en el ritmo, para la atención simultánea de elementos que se muestran afectados en los trastornos comunicativos del habla, y en los procesos neuropsicológicos intervinientes, precisando: atención, desarrollo del oído fonemático, memoria auditiva-verbal, respiración, fluencia verbal, articulación-pronunciación, sistema sensorial y motor.

- Ejecutar una cadena de acciones a partir de la selección y orden personal de las tarjetas escogidas. Memorizar su orden y ejecutarlas consecutivamente, ejemplo:

- Estirarse al ritmo acelerado (marcado por las claves) y soltar en el sonido fuerte.
- Inspirar lentamente y espirar doblándole torso hasta tocar el suelo con las manos.

Sobreatención verbal:

Trabajar la articulación exagerada de fonemas, sílabas, palabras, versos o frases respetando el ritmo que se determina por el profesor quien deberá acompañar al

estudiante en la ejecución de este ejercicio frente al espejo, según el ritmo que se haya propuesto.

El programa de Educación Musical para la formación inicial del maestro logopeda fue aprobado por la Comisión Nacional de Carrera para su implementación en otras universidades del país, como programa o material de apoyo en el presente plan de estudio: Plan de Estudio “E”.

Inicialmente la propuesta fue evaluada por el criterio de 12 especialistas miembros de la Comisión Nacional de Carrera: Licenciatura en Educación Logopedia. Según los especialistas consultados la propuesta es pertinente y novedosa a partir, de perfeccionar y corresponder al modelo del profesional de esta carrera.

El programa logra articular contenidos curriculares y profundizar en las relaciones entre la Música y la Logopedia, así como entre la Educación Musical en función de la atención logopédica.

De tal modo se orientó su generalización (2019-2023) en el tercer año de la carrera en todas las universidades cubanas. Los resultados de su puesta en práctica favorecerán a la culminación de las investigaciones presentes en cuanto a la formación musical en la carrera.

### **Soluciones realizadas para la formación del profesorado**

El objetivo del maestro-profesor es “conseguir mayor conexión de vías sinápticas/o red de vías por medio del proceso de enseñanza- aprendizaje”.

La aplicación de estas estrategias debe iniciarse desde la edad temprana, prevención/estimulación del “currículum sensorial” con:

El lenguaje del sonido y movimiento rítmico y melodías con ritmo adaptados a la situación real del alumnado para interaccionar con la educación de los sentidos + el sistema vestibular, y el sistema propioceptivo, en total siete sentidos, es la auténtica integración sensorial (Ayres, En Beaudry, y Bellefeuille, 2013), y conseguir el procesamiento de todos los estímulos sensoriales.

Para configurar un programa de intervención musical- movimiento, se práctica los instrumentos de sonidos indeterminado/ determinado, grafía e improvisación.

El pictograma rítmico es un antecesor de la palabra y el musicograma ayuda a discriminar los elementos musicales (ritmo, tonalidad, intensidad, etc.).

El cuento musical es un trabajo grupal, acompañado de la unidad didáctica, es un ejemplo de inclusión y de cómo se puede globalizar con otras áreas de conocimiento.

El Proyecto inclusivo con la metodología de Aps con un avance constructivista y desprendida, procura que el sector educativo y social cohesionen con valores de buenas prácticas (Martínez-Usarralde, 2009).

Esta metodología, se puede aplicar desde la educación infantil, se encuentran motivados y es un campo de prevención. Es un reto que no deja atrás a nadie y todo es compartido para avanzar en el proyecto inclusivo y social docente.

### **El uso del “MidiFly” desde una perspectiva neuroeducativa como proyecto inclusivo**

Otra herramienta que queremos destacar y que cumple con la neuroeducación actual es el aporte del MidiFly que está destinado su estudio actualmente en un colegio de escuela primaria.

Con “educación inclusiva” se entiende la inclusión de todos los niños independientemente de las diferencias individuales, incluida la raza, el origen étnico, la discapacidad, el género, el idioma o el nivel socioeconómico. El objetivo de la Neurodidáctica es otorgar respuestas a la diversidad del alumnado, enriqueciendo su calidad y capacidades funcionales mediante interacciones, desde edades muy tempranas y que promuevan la mayor cantidad de interconexiones del cerebro (Paniagua, 2013).

Investigaciones anteriores han demostrado que las creencias de los docentes influyen en la organización de sus estrategias de enseñanza y el aprendizaje, las prácticas, los pensamientos y las reflexiones experimentales (Biasutti, 2010).

Ser conscientes acerca de los mecanismos de funcionamiento del cerebro permite a los maestros poner en marcha propuestas de aprendizajes adecuadas para sus alumnos. De la misma manera, la inserción de las TIC en la educación depende en gran medida del docente y de la preparación que posea para su incorporación en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

En el presente proyecto de investigación se pretende realizar un programa que incluya música y movimiento utilizando el MidiFly, una nueva herramienta tecnológica que permite crear música simplemente moviendo las manos en el espacio por medio de un sensor de movimientos.

El MidiFly funciona a través del protocolo MIDI, un ordenador y una cámara infrarroja Kinect. Su novedad consiste en la proyección de una tabla virtual de infrarrojos, altamente personalizable desde el ordenador, en la que dos personas, una frente a la otra, con simples movimientos de las manos pueden producir simultáneamente sonidos predefinidos, combinando conciencia motriz, capacidad auditiva en una dimensión interactiva, que por medio de un aparato manejable se adecua perfectamente a los espacios y a las necesidades del aula.

Se ha considerado oportuno incorporar el MidiFly en un programa de entrenamiento musical que incluye música y movimiento para el desarrollo específico de tres áreas:



Área de la habilidad y conciencia motriz.

Área del desarrollo cognitivo.

Área de las habilidades sociales.

Es posible encontrar algunos ejemplos estrategias neuroeducativas de enseñanza en el uso de música y del movimiento; tocando diferentes géneros de música y pidiendo a los niños que la interpreten con movimientos cada vez más complejos, se desarrollan la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio. (Allee-Herndon y Killingsworth, 2018).

La literatura nos proporciona una gran cantidad de ejemplos con respecto a la capacidad de la música de afectar positivamente habilidades no-musicales: conciencia fonológica, lenguaje y habilidades lectoras, funciones ejecutivas, memoria verbal, atención visual, procesamiento de informaciones, inteligencia y creatividad (Benz, Sellaró, Hommel, y Colzato, 2016).

También, la naturaleza inherentemente social y comunicativa de la música haría que el entrenamiento en grupo sea un vehículo excelente para aumentar la coordinación de la conducta y los estados mentales entre los niños (Schellenberg, Corrigan, Dys, y Malti, 2015).

El objetivo general consiste en realizar un programa de intervención dirigido a toda el aula, que favorezca el aprendizaje y el desarrollo de la totalidad del alumnado teniendo en cuenta las diferencias individuales desde una óptica inclusiva.

El objetivo específico consiste en evaluar el impacto de un programa que incluye música y movimiento en varios aspectos del desarrollo de alumnos de escuela primaria y en particular:

Fomentar la conciencia motora a través del desarrollo de la coordinación, del equilibrio, de la práctica mental del movimiento y la promoción de la creatividad en el movimiento.

Desarrollar habilidades cognitivas fundamentales como la atención, la memoria, el lenguaje, conciencia visioespacial y la conciencia numérica y de la magnitud.

Hacer uso de las componentes de la música para dar impulso a la empatía, la esfera emocional, la autoestima, la cooperación. y al comportamiento prosocial.

El programa está dirigido a los alumnos de 2º curso de escuela primaria (7 años) para estimular el desarrollo de estas tres áreas según la optica del aula inclusiva. El proyecto se esta elaborando en distintas fases:

Fase de organización: contacto con las escuelas, realización del cronograma de las actividades, revisión bibliográfica, planteamiento de los objetivos, programación de las actividades en los colegios.

Aplicación de las pruebas pre, implementación de las tres fases del programa de intervención con recogida de datos observaciones, pruebas post y entrevistas.

Recolección y análisis de los datos, interpretación y descripción de los resultados.

En este momento, la investigación se encuentra en la fase preliminar, se trata de un estudio piloto orientado hacia la tesis doctoral, en cuya etapa preliminar se están contactando las escuelas estableciendo unos pasos para poder llevar a cabo la investigación a pesar de la difícil situación pandémica.

Por todas las motivaciones mencionadas, en esta fase preliminar se está creando un cuestionario asociado con un vídeo que explica el concepto del MidiFly a los maestros y que será estructurado según una escala Likert. Además, se ha creado una carta explicativa para el director del colegio y para las familias de los alumnos y, previamente a la administración del cuestionario, será realizado un grupo de discusión con los docentes para reflexionar sobre la herramienta y su uso en el aula.

En primer lugar, para evaluar la implicación de esta herramienta en las dinámicas de inclusión (diversidad funcional, diferencias lingüísticas y socio-culturales, etc.), se diseñará el cuestionario con el fin de detectar cuáles son las creencias de los docentes de 2º de primaria sobre las posibilidades del MidiFly y poder crear un programa de intervención adecuado a las necesidades de un aula inclusiva.

En segundo lugar, se implementará el programa de intervención y se evaluarán sus efectos en las habilidades del alumnado ya mencionadas.

Para la realización del trabajo se plantea una aproximación mixta cualitativa-cuantitativa basada en un diseño per-post con intervención y grupo experimental y de control. En las etapas pre y post se aplicarán a los dos grupos las baterías de test específicas para detectar las eventuales diferencias significativas. A nivel cualitativo se realizará una escala observaciones en la que se recoja el progreso de los niños en las sesiones, así como entrevistas con el profesorado y con los padres.

Es deseable a través del cuestionario obtener directrices claras a partir de la actitud de los maestros hacia la herramienta para poder luego implementar un programa de intervención que sea adecuado a las necesidades de toda el aula; además, se pretende también encontrar diferencias significativas en el rendimiento entre las pruebas pre y post después de haber realizado un entrenamiento musical con el MidiFly.

## **RESULTADOS**

La formación en el Master de Educación Especial e itinerarios está dando resultados significativos. Según el alumnado (preguntas por sesión) demuestran cierta sensibilidad para este tipo de intervención. Durante las clases se automotivan para trabajar en equipo y mostrar su entusiasmo e interés en beneficio del grupo. Aprenden desde cero el lenguaje musical, las metodologías (Kodaly, Orff, y En Brufal, 2013), los niveles del desarrollo motor (Gessel, 1958), la expresión del movimiento junto con el eje principal los hitos del desarrollo del proceso de aprendizaje del lenguaje musical. A partir de estos estudios crean la intervención del proyecto en

equipo donde el curriculum sensorial toma acción como eje central. Al curso siguiente en el practicum, diseñan actividades musicales de forma específica y para globalizar; es satisfactorio. Para la realización del proyecto TFM algunos eligen esta experiencia musical.

El efecto de este curriculum sensorial también ha sido extrapolado a prácticas hospitalarias en la ciudad de Valencia:

- Con autistas ( $n=6$ ) mediante la estimulación rítmica-melódica (electroencefalografía) en el Hospital Clínico, incrementando secuencias de atención ante ciertas melodías.

- Con trastornos mentales graves ( $n=3$  m y  $N=8$  h) durante tres años. Se obtuvo un descenso de la medicación, proyecto “Terapia Musical-movimiento personas TMG: Unidad de Salud Mental. Conselleria de Salut y (OTRI) Universidad de Valencia.

- En el centro de Diagnóstico “Quaes” durante tres años, se utilizó la Resonancia Magnética para controlar la ansiedad/estrés mediante una selección de melodías con diferentes ritmos y con diversos diagnósticos. El resultado fue que todos los pacientes ( $n=6$ ) no les fue adverso o menos incómodo el tiempo de permanencia (RM) pudiendo observar con más eficacia la resonancia magnética del paciente.

Sabemos que la experiencia musical estimula el cerebro a lo largo de toda la vida:

- a) Los parámetros cognitivos pueden ser activados y además de forma lúdica
- b) La falta de estimulación implica que los procesos cognitivos y el control motor puedan ser insuficientes, dificultando niveles posteriores
- c) La neuroplasticidad como proceso de crecimiento da un tiempo a las neuronas para conseguir conexiones con otras neuronas, la estimulación musical y cognitiva para conectarse con otras experiencias adquiridas.
- d) Este proceso de estimulación musical adquiere una importancia en la vida del ser humano, puede almacenarse durante toda la vida.
- d) La escuela también debe ser un referente en la investigación, así como su aplicación en aulas hospitalarias.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Sería deseable que los hospitales brindarán posibilidades para este tipo de investigación y junto con la universidad se crearán proyectos acordes a las necesidades coadyuvantes. La escuela, la docencia, puede conseguir patrones de educación que permitan aflorar respuestas significativas e incentivar capacidades y como consecuencia mejorar la calidad de vida.

## REFERENCIAS

- Akhutina, T. (2002) L.S. Vigosky y A.R. Luria: La formación de la Neuropsicología. *Rvta. Española de Neuropsicología*, 4, 2-3, 108-129.
- Allee-Herndon, K., y Killingsworth, S. (2018). Neuroeducation and Early Elementary Teaching: Retrospective Innovation for Promoting Growth with Students Living in Poverty. *International Journal of the Whole Child*, 3(2), 134–136.
- Aparicio, X. (2009). Neurociencias y la transdisciplinariedad en la educación. *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 5(2), 1-21. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/25787806.pdf>
- Beaudry Bellefeuille (2013). *El enfoque de la integración sensorial de la doctora Ayres*. TOG. <http://www.revitatog.com/num17/pdfs/historia1.pdf>
- Benz, S., Seller, R., Hommel, B., Colzato, L. S. (2016). Music makes the world go round: The impact of musical training on non-musical cognitive functions-a review. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–5.
- Biasutti, M. (2010). Investigating trainee music teachers 'beliefs on musical abilities and learning: A quantitative study. *Music Education Research*, 12(1), 47–69.
- Brufal, J.D. (2013). *Los principales métodos activos de educación musical en primaria: diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula*. Artseduca.
- Calzadilla, O. (2017). La integración de las neurociencias en la formación inicial de docentes para las carreras de la educación inicial y básica: caso Cuba. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-27. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/>
- Campos, A.L. (2014). *Los aportes de la neurociencia a la atención y educación de la primera infancia*. Lima: Centro Iberoamericano de Neurociencia, Educación y Desarrollo Humano.
- Castañer, M. (2006). *La inteligencia corporal en la escuela. Análisis y propuestas*. Barcelona.Grao. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10839>
- Del Olmo, M.J., Tarrío, R., Carrasco, P., y Rodríguez, C. (2008). Musicoterapia en Cuidados intensivos. *Pediátricos*. (2008). *Anales de Pediatría. Barcelona*, 68(supl 2), 112-113.
- Dureau, S (2005). The effect of gender on one-day-old infants behavior and heart rate. Responses to music decibel level. *Journal of Music Therapy*, 38(1), 28 – 35.
- Fernández, A. (2017). *Percepción de emociones en la música: Un Estudio de la Influencia del Parámetro Musical "Duración"* (Tesis Doctoral). Universidad de Castilla la Mancha, España.
- Fernández, A., y Mihura, D. (2015). Inteligencias múltiples. E-motion. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 4, 6-17.
- Fernández, G. (2012). *Logopedia I*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Gessel, A. (1958): *Psicología evolutiva de 1 a 16 años, vol. II*. Buenos Aires: Paidós.
- Griffiths, T.D., Uppenkamp, S., Johnsrude, I., Josephs, O., y Patterson, R.D. (2001). Encoding of the temporal regularity of sound in the human brainstem. *Nat Neurosci*, 4, 633-7.
- Jauset, J. (2016). Música, movimiento y neuroplasticidad. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 67, 19-24.
- Krings, T., Tópper, R., Foltys, H., Erberich, S., Sparing, R., Willmes, K., y Thron, A. (2000). Cortical activation patterns during complex motor tasks in piano players and control subjects.

A functional magnetic resonance imaging study. *Neuroscilett*, 14.278(3), 189-93. doi: 10.1016/S03D4-3940 (99) 00930-1

Martínez-Usarralde, M.J. (2009). *La educación de América Latina: entre la educación y la equidad*. Barcelona: Octaedro.

Mora, F. (2018). *Neurociencias y educación. Aprendemos juntos*. BBVA El País.

Paniagua, M. N. (2013). Neurodidáctica: una nueva forma de hacer educación. *Fides et Ratio - Revista de Difusión Cultural y Científica de La Universidad La Salle En Bolivia*, 6(6), 72–77.

Purves, D. (2007). *Neurociencia*. Médica Panamericana.

Romero, F. (2015). *Fundamentos de la percusión corporal como recurso para la estimulación cognitiva, atención y memoria - Método BAPNE*. Universidad de Alicante, España.

Salmerón, E. (2000). *El programa como resultado científico*. Villa Clara: ISP “Félix Varela”.

Sánchez, P. (2012). *Educación Musical, Teoría y Práctica Educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.

Sánchez, P., y Morales, X. (2000). *La Educación Musical y expresión corporal*. La Habana: Pueblo y Educación.

Schellenberg, E. G., Corrigan, K. A., Dys, S. P., y Malti, T. (2015). Group music training and children's prosocial skills. *PLoS ONE*, 10(10), 1–14

Sloboda, J. (2015). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Machado Nuevo Aprendizaje.

Trainor, L.J. (2005). Are there critical periods for musical development? *Developmental Psychology*, 46, 262-278.

Trainor, L.J., McDonald, K.L., y Alain, C. (2002). Automatic and controlled processing of melodic contour and interval information measured by electrical brain activity. *J.Cogn. Neuroscience*, 14, 430-42.



## CAPÍTULO 107

### ANÁLISIS DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN COMO FAVORECEDOR DEL EMPLEO DE JÓVENES EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN LA COMUNIDAD DE LA RIOJA

MARÍA DE LOS ÁNGELES DÍAZ CAMA  
*Universidad de La Rioja*

#### INTRODUCCIÓN

##### **Situación actual del estado de la cuestión**

Los cambios sociales, económicos y políticos surgidos en los últimos meses debido a la pandemia del Coronavirus (Covid-19), ha supuesto un cambio radical en la vida de los individuos que ha cambiado su forma de pensar, sentir y comunicarse. Cuando parecía que España comenzaba a superar la crisis económica que arrastraba desde el año 2008, surge un nuevo impacto que pone en riesgo no solo la salud, sino la vida de la sociedad española en general, provocando además un cambio radical que afecta no solo a la forma de relacionarnos sino al cómo actuamos para evitar enfermarnos.

La formación y la empleabilidad de los jóvenes ha sido un reto por superar en los últimos años en España. Pero desde la llegada de la pandemia de la Covid-19 se ha visto incrementado el riesgo por el descenso del acceso a la educación para todos, debido principalmente a la brecha tanto digital, social y económica, situación que ha mermado la adquisición de competencias que favorezca no solo el acceso al mercado laboral en un futuro, sino la continuidad en los que ya lo tienen, viéndose agravada en los colectivos con contratos precarios, bien por su baja cualificación o por tener establecida la jornada laboral parcial.

El empleo en las mujeres jóvenes y sin formación sufre un doble hándicap durante la pandemia que ya arrastraba con anterioridad, la dificultad de inserción laboral por ser mujer y por baja cualificación hace que la dificultad de encontrar empleo y el sueldo precario sea más patente.

De acuerdo con la metodología de la Organización Internacional del Trabajo (a partir de ahora OIT) y a las definiciones de la oficina estadística de la Unión Europea (Eurostat) se consideran parados a todas las personas de 16 o más años que se encuentren sin trabajo, estén en su busca o en situación de disponibles para llevarlo a cabo.

La OIT (2020), en la publicación de su informe mundial titulado “los Los jóvenes y la pandemia de la COVID-19: efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental”, describe el efecto que la pandemia ha podido causar sobre los

jóvenes, orientando sobre las medidas urgentes a tomar para la estabilización de dicho colectivo. Entre los datos aportados por el estudio se destaca el reto multidimensional que plantea la pandemia para los jóvenes debido a la interrupción de la educación y la formación, el aumento de la vulnerabilidad de los trabajadores jóvenes, y la transición más larga y más difícil hacia el trabajo decente (OIT, 2020). En el informe se destaca como ya se tiene nombre para esta generación “generación del confinamiento”. Al mismo tiempo, se pone de manifiesto otros datos de interés plasmado en su apartado “resumen ejecutivo” respecto a la educación y la inserción laboral de jóvenes en tiempos de pandemia, así se destaca los siguientes datos:

De los jóvenes que estaban estudiando o que combinaban los estudios con el trabajo antes del comienzo de la crisis, tres cuartas partes (el 73 por ciento) experimentaron el cierre de las escuelas, pero no todos pudieron hacer la transición al aprendizaje en línea y a distancia. En efecto, la pandemia de la COVID-19 ha dejado a uno de cada ocho jóvenes (el 13 por ciento) sin acceso a los cursos, a la enseñanza o a la formación; esta situación fue particularmente crítica entre los jóvenes que viven en países de ingresos más bajos, y pone de relieve las enormes brechas digitales que existen entre las regiones.

De otro lado, la situación del mercado laboral en los últimos años se destaca por el difícil acceso al mercado de trabajo sobre todo de los colectivos más vulnerables, entre ellos los menores de 29 años. En estos momentos, la vulnerabilidad de los jóvenes respecto al empleo durante la pandemia se ha visto agravada debido a la destrucción del empleo en los últimos meses:

Uno de cada seis jóvenes (el 17 por ciento) que estaban trabajando antes del inicio de la pandemia dejaron de trabajar totalmente, en especial los trabajadores de menor edad, de entre 18 y 24 años...Las horas de trabajo de los jóvenes empleados disminuyeron casi una cuarta parte (a saber, un promedio de dos horas al día) y dos de cada cinco jóvenes (el 42 por ciento) indicaron una reducción de sus ingresos. Los jóvenes que viven en países de ingresos más bajos son los más expuestos ...Las mujeres jóvenes indicaron mayores pérdidas de productividad en comparación con sus homólogos masculinos.

A pesar de los problemas actuales de los jóvenes ante el empleo y la formación, (cualquiera sea el nivel), ante la situación de crisis mundial económica, social y sanitaria que está trayendo consigo la Covid\_19, hace que pierda interés la problemática de los jóvenes respecto al empleo, que siempre ha estado en estado de vulnerabilidad laboral. Poniendo en el punto de mira el restablecimiento de la salud colectiva y la situación de ERTES en España, sin lugar a duda, los más desfavorecidos en este rescate serán los jóvenes que, como veremos en el presente estudio, se verá limitada por las acciones colectivas tomadas por el gobierno para la recuperación del empleo de los colectivos más vulnerables, apoyándose en programas formativos de



“Educación Intergeneracional”, avalando así el rescate de la población en general, situando en el punto de mira a los colectivos con baja cualificación o en riesgo de exclusión social.

Seguido del informe presentado por la OIT (2020), se destacan otros como el llevado a cabo por el Instituto de la Juventud (Injuve) y el Consejo de la Juventud en España denominado “Juventud en riesgo: análisis de las consecuencias socioeconómicas de la COVID-19 sobre la población joven en España” (2020). Este estudio se basa en datos de la Encuesta de Población Activa (a partir de ahora EPA) y en el se destaca el incremento de la tasa de paro de la población Joven, el 25,2% en el primer trimestre de 2020 entre la población de 16 a 29 años, registrando un incremento de 1,36 puntos porcentuales en comparación con el cuarto trimestre de 2019. Entre la población de 30 a 64 años, esta variación ha sido de apenas de 0,53 puntos porcentuales. En el mes de abril.

Conforme a la afiliación a la Seguridad Social el informe destaca que el 36,8 % de las personas jóvenes está inscrita en el Régimen General con contratos eventuales (frente a sólo el 16,2% de las personas mayores de 29 años).

A su vez, en el presente informe se recoge que mientras que el 29,0% de la población ocupada de entre 30 y 64 años reuniría estos dos factores de riesgo (trabajar en empleos vulnerables y, a la vez, en sectores no esenciales), entre la población joven esta proporción asciende hasta el 41,0% en el primer trimestre de 2020. Es decir: el 41,0% de las personas jóvenes actualmente protegidas por los ERTE corren grave riesgo de engrosar en el inmediato futuro las filas del paro, por la precariedad de su situación contractual y por el sector laboral no esencial en que se desempeña.

Para finalizar el resumen del informe, cabe destacar como en abril se recoge un aumento del 33% de jóvenes en paro y un 82% más como demandantes de empleo (frente al incremento de la población superior a 30 años, del 18,7% y el 66,2%, respectivamente). Siendo otro dato preocupante que el 72,1% de las personas jóvenes empleadas se encuentran en trabajos precarios y por consiguiente, en estado de vulnerabilidad.

Conforme a los datos recogidos del Instituto Nacional de Estadística (INE), se destaca las tasas de paro por nivel de formación alcanzado, sexo y grupos de edad del tercer trimestre del año 2020. Basándonos en los datos extraídos, se observa que los jóvenes con educación secundaria y educación superior presenta menor tasa de paro frente a los que no han culminado sus estudios, presentando una curva ascendente hacia este extremo, siendo además muy superior este índice en las mujeres que en los hombres. Como conclusión se destaca una reducción en la tasa de paro entre los jóvenes menores de 29 años con formación.

Tras los datos extraídos, se observa como ha empeorado la situación de los jóvenes durante la pandemia. Uno de los principales motivos a los que se apunta es a la separación no solo de contextos sociales de referencia como la escuela, el lugar de trabajo o la relación con sus iguales, sino a la situación de crisis económica, política y sanitaria por la que el país está atravesando. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2020), en su informe “A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020”, expone de la importancia del desarrollo del conocimiento y las destrezas de los jóvenes para mejorar sus oportunidades de empleo, lo que genera prosperidad para los países y promueve la inclusión social.

El apoyo social y la adquisición de conocimientos que ofrece la escuela y otras instituciones educativas, son un referente para los jóvenes, ya Balsells (2003) destacaba la importancia de las interrelaciones que se da en el medio social para superar factores de inadaptación. Destacaba que un/a adolescente estará en riesgo si pertenece a un entorno que presenta factores de riesgo.

A parte de la escuela y los iguales como referentes socializadores, la familia, es el pilar básico en el que el joven se apoya, este primer agente socializador es el que les proporciona seguridad y apoyo, pero si falla intencionadamente por abuso y maltrato o sin intención directa, debido por ejemplo a estados depresivos de algún progenitor, desestabilidad económica o enfermedad, como los ahora acontecidos por la pandemia, hace que los jóvenes permanezcan en continuo desequilibrio y momento de vulnerabilidad influyendo en su rendimiento educativo y laboral. De ahí la importancia de el restablecimiento de las políticas públicas basadas en la activación de programas de formación que favorezcan la inclusión y la igualdad de los colectivos más vulnerables, así Buelga (2007) ya exponía que para atender los cambios sociales que demandan los tiempos actuales las políticas públicas tienen que poner énfasis en modificar las estructuras que sobre las que se desarrollan las vidas y las relaciones de las personas.

### **Programas de Formación para mejorar la inserción laboral de jóvenes en tiempos del Covid en la comunidad de la Rioja**

Los programas de formación están orientados a conseguir metas para la inserción laboral. En tiempos de pandemia, se ha considerado aun más necesario para el restablecimiento del empleo de los colectivos más vulnerables, entre los que se encuentran los jóvenes.

Así por ejemplo, Bankia lanza “Viveros de Empleo” que consiste en un proyecto de formación destinado a mejorar las competencias y capacidades de las personas en situación de desempleo en la comunidad de La Rioja.

A su vez, La Agencia de Desarrollo Económico de la Rioja (2020), (a partir de ahora *ader*), lanza el Plan de Reactivación Económica que pretende dar respuesta a las necesidades de las empresas y autónomos riojanos en tiempo de Covid. Su principal objetivo es apoyarles para que puedan mantener su actividad económica sobre todo en la segunda oleada de la pandemia.

Desde la Federación Española de Mujeres Directivas, Ejecutivas, Profesionales y Empresarias (FEDEPE), se pone en marcha el 1 de octubre de 2020 dos de sus programas de emprendimiento en La Rioja, dirigido a mujeres con dificultades de acceso al mercado laboral y paradas, tratando de orientarlas hacia la inserción laboral autónoma para la creación de sus propios negocios.

Por último, destacar el Programa CERES: Taller de Formación de Formadores en Alfabetización Digital (2020), favorecedor de la igualdad de la mujer en entornos rurales a través de la inclusión digital, mejorando su empoderamiento.

### **Hipótesis de la investigación**

Lo anteriormente descrito supone desde que se dictó el estado de confinamiento hasta la actualidad, una sucesión de hechos ha cambiado nuestra rutina respecto al ocio, cultura y educación, viéndose afectada además, la posibilidad de llevar a cabo una asistencia sanitaria digna. A su vez, se ha visto desestabilizado el sistema educativo, complicando el acceso al mercado de trabajo a todos los niveles, debido principalmente a la brecha económica, situando en un estado aún mas crítico a los colectivos sociales más vulnerables como a jóvenes menores de 30 años y sin formación. En los momentos actuales mejorar la oferta y calidad de la formación es por supuesto una necesidad, pero el problema ahora debe centrarse en poder adelantarnos a las nuevas demandas sociales con el objeto de preparar a los jóvenes para el presente mercado laboral, marcado por la sociedad neoliberal y meritocrática. Por eso es fundamental conseguir una fuerte inversión en innovación y aplicarlo a la enseñanza. Pero ¿Qué se está haciendo sobre esto? ¿Qué se está haciendo para preparar a los jóvenes y dotarles de los nuevos perfiles laborales?

De esta idea surge la presente investigación, cuyo objetivo no es otro que llevar a cabo una revisión social en tiempos de crisis por la pandemia de los “Programas de Formación presencial u on-line” para favorecer el empleo en La Rioja, ¿resulta efectiva en un momento cómo el actual?

### **Objetivos**

Revisar los cambios sociales y económicos surgidos durante la pandemia del Covid-19

Analizar los Programas de Formación como favorecedor del empleo en tiempos de pandemia en la Comunidad de La Rioja.

## **MÉTODO**

En el presente estudio de revisión y reflexión teórica, el punto de partida es la triangulación con el uso de distintas técnicas procedentes de diferentes fuentes secundarias de tipo cuantitativo. Se pretende con ello la búsqueda y análisis de información procedentes de distintas fuentes bibliográficas respecto a informes sobre el desempleo de jóvenes en riesgo de exclusión y su acceso al mercado de trabajo a través de programas de formación en la comunidad de La Rioja y en tiempos de pandemia. Para ello se ha considerado la entrevista estadística estandarizada, recogida de la Encuesta de Población Activa (EPA), Eurostat y del Instituto Nacional de Estadística (INE), entre otros que recojan datos principalmente autonómicos y estatales del año 2020 con interés para el tema tratado.

## **RESULTADOS**

Los resultados de la investigación se pueden resumir en varios apartados, entre los que se destacan:

Los jóvenes son considerados el colectivo más vulnerable tras el surgir de la pandemia.

La reducción en la tasa de paro de los jóvenes menores de 29 años con formación, hace que socialmente se considere como acciones positivas para mejorar la empleabilidad de los jóvenes, la realización de diferentes programas de formación puestos en práctica en la comunidad de La Rioja.

El apoyo social y la adquisición de conocimientos que ofrece la escuela y otras instituciones educativas, son un referente para los jóvenes para mejora de sus capacidades y en la consecución de un empleo.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Antes de la pandemia, los jóvenes ya eran un colectivo con una inserción laboral poco regular destacando su situación laboral precaria y temporal en el mercado de trabajo. Esta situación se ha visto agravada por la situación de Covid-19, donde los datos reflejan como la población menor de 29 años encabezan la tasa de paro en España, encontrándose por encima de la media. Para ello, se hace necesario la activación de estrategias que favorezcan el desarrollo y la capacitación laboral de los más jóvenes, generando estrategias que mejoren las condiciones de empleabilidad a través de programas de formación e inserción que eliminen la discriminación y favorezcan el modo más óptimo de organizar el trabajo.

Es necesario comenzar por la reestructuración de políticas públicas que actúen a todos los niveles, desde la protección social con medidas de apoyos que den respuesta a la situación de pobreza y exclusión de las familias, garantizando las necesidades básicas como educación, alimentación, salud física, derecho al acceso a la información

y al tratamiento de la salud mental, evitando así los riesgos que pueda contraer el confinamiento en cuanto a formación y acceso al empleo de la población más joven.

## REFERENCIAS

Agencia de Desarrollo Económico de la Rioja (2020). *Plan de reactivación económica*. Recuperado de <http://www.ader.es/ayudas/ayudas-por-areas/plan-de-reactivacion-economica/>

Balsells, M.A. (2003). *La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar*. Education in the knowledge society, (recuperado electrónicamente en [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_04/n4\\_art\\_balsells.htm](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_balsells.htm))

Buelga, S. (2007). El empowerment: La potenciación del bienestar desde la psicología comunitaria. En M. Gil (Dir), *Psicología Social y Bienestar: una aproximación interdisciplinar* (págs. 154-173). Universidad: Zaragoza.

Encuesta de Población Activa (EPA) (2020). *Incremento de la tasa de paro de la población Joven*. Recuperado de [https://www.ilo.org/global/topics/youth-employment/publications/WCMS\\_753054/lang--es/index.htm](https://www.ilo.org/global/topics/youth-employment/publications/WCMS_753054/lang--es/index.htm)

Europa Press. (13 de Octubre de 2019). *Europa Press. Obtenido de España vuelve a estar a la cola en abandono escolar en la UE, según Eurostat*. Recuperado de <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-espana-vuelve-estar-cola-abandono-escolar-ue-eurostat-20190426170724.html>

Federación Española de Mujeres Directivas, Ejecutivas, Profesionales y Empresarias (2020). *Programas de Emprendimiento Femenino en La Rioja: "Donna Avanza" y "Jóvenes en Expansión, Jóvenes que emprenden"*. Recuperado de <https://mujeresfedepe.com/fedep-impulsa-el-emprendimiento-femenino-en-la-rioja-como-respuesta-a-la-crisis/>

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2020). *Resultados nacionales*. Recuperado de <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=6393#!tabs-tabla>

Instituto de la Juventud (Injuve) y Consejo de la Juventud en España (2020). *Juventud en riesgo: análisis de las consecuencias socioeconómicas de la COVID-19 sobre la población joven en España*. Recuperado de <http://www.injuve.es/observatorio/formacion-empleo-y-vivienda/estudio-consecuencias-economicas-covid-19-en-la-juventud>

OCDE (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Recuperado de [https://www.hm.ee/sites/default/files/framework\\_guide\\_v1\\_002\\_harward.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf)

Organización Internacional del Trabajo (2020). *Los jóvenes y la pandemia de la COVID-19: efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental*. Recuperado de [https://www.ilo.org/global/topics/youth-employment/publications/WCMS\\_753054/lang--es/index.htm](https://www.ilo.org/global/topics/youth-employment/publications/WCMS_753054/lang--es/index.htm)



## CAPÍTULO 108

### EL LENGUAJE IMPLÍCITO EN SUJETOS CON TEA: MENOS ALLÁ DE LAS IMPLICATURAS CONVERSACIONALES PARTICULARIZADAS (ICP)

JUAN CARLOS TORDERA YLLESCAS  
*Universitat de València*

#### INTRODUCCIÓN

Aunque algunos sujetos con trastorno de espectro autista (TEA) puedan desarrollar un lenguaje formalmente competente, todos ellos se caracterizan por presentar un lenguaje con alteraciones pragmáticas y, entre estas, son reseñables los problemas derivados del procesamiento del lenguaje no literal (Artigas, 1999; Martos y Ayuda, 2002; Vulchanova et al. 2015; Kalandadze et al., 2018). Ahora bien, es necesario indicar que el lenguaje implícito no es un concepto homogéneo, sino que subsume diferentes conceptos tales como el entañamiento, las presuposiciones o las implicaturas (Gazdar, 1979; Levinson, 1983; Reyes, 1995; Carston, 1995; Sperber y Wilson, 1995). Y, dentro de las implicaturas, el estudio clásico de Grice (1975) diferenció entre las implicaturas convencionales (IC) y las conversacionales y, dentro de las conversacionales, se diferenciaron dos tipos de implicaturas, a saber, las implicaturas conversacionales generalizadas (ICG) y las implicaturas conversacionales particularizadas (ICP).

Según la tradición griceana, la información implícita se puede clasificar atendiendo a los siguientes criterios: la calculabilidad (si responden a las máximas conversacionales, como ocurre con las implicaturas conversacionales) y, unida a esta, la cancelabilidad (si un potencial contexto posterior podría hacer caer el significado inferido), la separabilidad (si una forma lingüística concreta está ligada a un tipo de inferencia determinada, como ocurre con las IC, que se activan con conectores contraargumentativos, como pero, no obstante, sin embargo... o con marcadores de consecuencia como por tanto, en consecuencia, por ello...), la necesidad o indiferencia de un contexto particular previo que permita la activación de la información implícita (como ocurre con las ICP), y, finalmente, la supervivencia de la información implícita cuando la oración principal es negada, rasgo que permite distinguir los entañamientos de las presuposiciones. De forma sintética, los distintos significados no explícitos se pueden resumir de la siguiente manera:

Tabla 1. Tipo de información no literal

Calculabilidad	Cancelabilidad	Separabilidad	Sobrevive a la negación	Ligado a un contexto particular	Ejemplos
Entrañamiento			No sobrevive		Pedro cogió al gato >> <i>Pedro cogió un animal.</i>
Presuposición	No calculable	No cancelable	Sí sobrevive	El contexto, potencial o real, es totalmente innecesario	Juan (no) ha dejado de fumar >> <i>Antes fumaba Juan.</i>
Implicatura convencional		Separable			Es argentino, pero poco hablador >> <i>Los argentinos suelen ser habladores</i>
Implicatura conversacional generalizada				No ligado a un contexto particular	Juan vivía en Manises >> <i>Juan ya no vive actualmente en Manises</i>
	Calculable	Cancelable	No separable		(Contexto: ante la pregunta <i>¿Quieres ir al cine TUR?</i> , cines donde hacen películas de terror, María contesta): No me gustan las películas de terror >> <i>María no quiere ir a ese cine.</i>
Implicatura conversacional particularizada				Ligado a un contexto particular	

Aunque los trabajos en Pragmática, Lógica y Filosofía del lenguaje establecen una gran heterogeneidad de conceptos para aquello que es catalogado como lenguaje no literal, implícito o no explícito, en cambio, el estudio del TEA ha estado ligado casi exclusivamente al estudio de un tipo de lenguaje no literal muy concreto, las ICP. Así, la APA misma parece focalizar las ICP al hablar de los problemas derivados del lenguaje no literal. En concreto, la APA (2013) señala que los sujetos con TEA



presentan dificultades para comprender lo que no se establece explícitamente, como ocurre con las frases hechas, el humor, las metáforas o los significados múltiples que dependen del contexto para la interpretación.

Como se ha indicado, los entrañamientos y las presuposiciones, objeto de estudio de este trabajo, son significados que son implicados por la proposición de partida. La diferencia radica en que el entrañamiento no sobrevive a la negación y la presuposición, sí: Vio un diplodocus entraña Vio un dinosaurio, pero no así No vio un diplodocus. Además, si se niega la primera, No vio un dinosaurio, no puede ser verdadera Vio un diplodocus. En cambio, la proposición Mi primo trabaja y su correspondiente negación, Mi primo no trabaja, presuponen simultáneamente Tengo un primo. Negar esta presuposición implicaría que la oración de partida no tuviera sentido (Strawson, 1950). Los entrañamientos están muy ligados a la Semántica/Lógica, mientras que las presuposiciones son una categoría puente que ha sido abordada por algunos autores clásicos bien desde una perspectiva semántica (Russell, 1905; Strawson, 1950, Escandell, 2006) bien desde una perspectiva más pragmática (Stalnaker, 1973; 1974; 1998; 2002): en cualquier caso, ambos elementos se caracterizan por no necesitar un contexto dado para ser activadas y su valor de verdad presenta repercusiones sobre el valor de verdad de la oración de partida. Por ello, no son cancelables.

Los entrañamientos descansan en las relaciones semánticas/lógicas que entablan entre sí los operadores lógicos (algunas conjunciones) o los cuantificadores, los hiperónimos y sus hipónimos, o los números, entre otros elementos. Todos estos mantienen una relación de inclusión: dado un conjunto *n* de alumnos, los referentes del sintagma Algunos alumnos quedan incluidos en el conjunto expresado por el sintagma Todos los alumnos. Además, cabe indicar que los entrañamientos originados por los operadores lógicos y los cuantificadores pueden verse alterados cuando coaparece más de un elemento, sobre todo cuando un elemento tiene ámbito sobre otro, es decir, si se sitúa en una posición jerárquicamente superior respecto al otro (Cann, 1993; Chierchia y McConell-Ginet, 2000; Dowty, Wall, y Peters, 1981; Montague, 1973). Por ejemplo, en la oración Una cantante es admirada por todos los alumnos, en la que el cuantificador existencial que aparece en Una cantante se sitúa en la posición de sujeto y, por tanto, en una posición sintácticamente predominante respecto al cuantificador universal que aparece en Todos los alumnos, la lectura no marcada es aquella en la que se entiende que una y solo una cantante es admirada por todos los alumnos. Esta lectura, aunque posible semánticamente, es menos accesible en Todos los alumnos admiran a una cantante. En este caso, el cuantificador universal, que se sitúa en la posición de sujeto, tiene ámbito sobre el cuantificador existencial y la lectura menos marcada es aquella por la que se interpreta que cada uno de los alumnos admira a una cantante distinta (o no necesariamente la misma). Por tanto, la

sintaxis es determinante a la hora de comprender la semántica de los elementos lógicos.

Respecto a las presuposiciones, es necesario que aparezcan unos elementos determinados para que “emerja” este significado no literal. Estos son denominados activadores presuposicionales (Karttunen 1971; 1973; Levinson, 1983). Existen diferentes activadores presuposicionales, tales como:

a) los artículos definidos o los posesivos, que presuponen la existencia (El actual rey de Francia es calvo presupone que Existe un rey),

b) verbos factitivos como saber, lamentar, molestar... Lamentó que Pedro llegara tarde a la fiesta presupone la veracidad de Pedro llegó tarde, pero esto no ocurre con todos los verbos: Dijo que Pedro llegó tarde no implica que, verdaderamente, Pedro llegara tarde; incluso si esto último fuera falso, la oración todavía podría ser verdadera. En cambio, si se niega lo presupuesto la oración principal no tendría sentido,

c) determinadas construcciones sintácticas como las oraciones ecuativas (Lo que ha cogido (no) es el paraguas presupone que algo ha cogido), las condicionales contrafácticas (Si hubiera venido, se hubiera alegrado presupone que no ha venido) o las oraciones temporales (Desde que adelgazó, liga menos presupone que ha adelgazado),

d) diferentes elementos léxicos como ocurre con los verbos de cambio de estado (comenzar, dejar, continuar...), verbos implicativos (conseguir, olvidarse), expresiones iterativas (de nuevo, una vez más...), etc.

Finalmente, cabe indicar que, en Lingüística, se asume que los entrañamientos y las presuposiciones se asemejan a las ICG frente a las ICP en el hecho de que aquellas no necesitan conocer el estado mental del hablante para activarlas. Frente a las ICP, las ICG se activan por defecto sin necesidad de recurrir a una capacidad metarrepresentacional o ToM (Andrés-Roqueta y Katsos, 2017). De un enunciado como Algunos alumnos vinieron a clase se activa la ICG escalar No todos los alumnos vinieron a clase. Para llegar a esta ICG, no se necesita saber qué cree o qué persigue el hablante al proferir su enunciado. Lo mismo parece ocurrir con los entrañamientos y las presuposiciones. Sin embargo, las ICG sí que requieren del desarrollo de la competencia pragmática (del uso de las máximas de Grice, 1975).

Dado que aparentemente los entrañamientos y las presuposiciones requieren de menos habilidades cognitivas, salvo un adecuado desarrollo de las competencias léxica, semántica/lógica y sintáctica, lo esperable es que estos significados no literales se adquieran en una etapa temprana o, como mínimo, simultánea respecto a las ICG (que necesitan, además, de una competencia pragmática) y que los niños con TEA tengan problemas con estos significados solo si presentan déficits en la competencia

lingüística. Así pues, a partir de todos estos datos, los objetivos que persigue corroborar el presente trabajo son los siguientes:

Determinar si los entañamientos y las presuposiciones exigen solo una competencia lingüística (léxica, sintáctica o semántica) para su correcto desarrollo.

Determinar el ritmo evolutivo de estos significados en niños normotípicos y en niños con TEA.

Determinar si los entañamientos y las presuposiciones presentan un desarrollo más temprano o similar respecto a las ICG en niños normotípicos y con TEA.

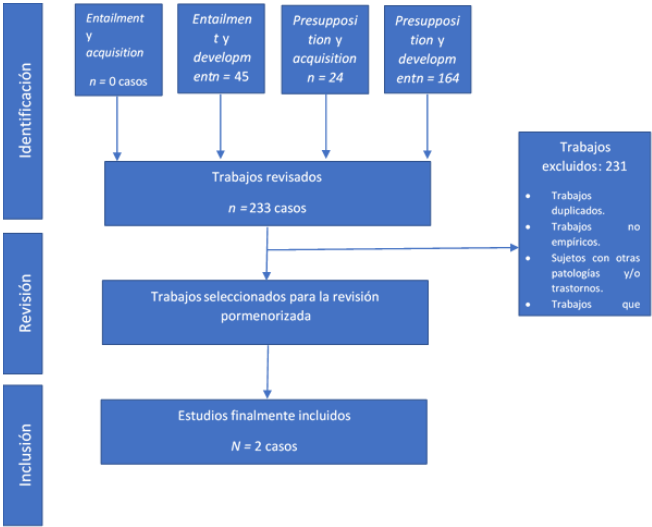
Todos estos objetivos, indirectamente, podrán dilucidar la cuestión de si los significados implícitos menos ligados al contexto (entañamientos y presuposiciones) son más fáciles de procesar para niños normotípicos y niños con TEA y que los significados implícitos se adquieren de forma gradual dependiendo de las exigencias contextuales que implique dicho significado y, por tanto, mayores serán los recursos y habilidades cognitivas requeridas. La investigación actual no cuenta con ningún estudio que permita contestar directamente a esta pregunta. Por ello, para ratificar este objetivo, abordaremos los 3 objetivos señalados.

## **MÉTODO**

En julio de 2020, se llevó a cabo una búsqueda en la base de datos PsycINFO; la combinación de descriptores utilizada fue la siguiente. Para buscar los trabajos que hubieran abordado el desarrollo normotípico del entañamiento y de la presuposición, se eligieron las etiquetas *development* o bien *acquisition* y el tipo de significado no explícito deseado, a saber, *entailment* o *presupposition*.

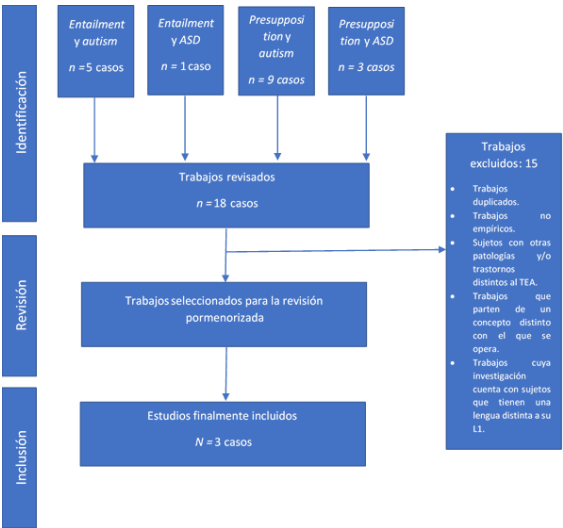
Se limitó la búsqueda de acuerdo a los siguientes criterios: a) artículos científicos de revistas de prestigio cuya revisión se hiciera por pares, b) publicados entre 2000 y 2020 y c) que incluyeran entre sus participantes a niños con una edad no superior a los 16 años. Se descartaron (a) aquellos trabajos que no fueran empíricos (v.gr.: revisión), (b) que incluyeran estudios de una lengua distinta a la L1 de los sujetos participantes, (c) que presentaran sujetos con otras patologías y/o trastornos, o (d) que partieran de un concepto diferente de presuposición o de entañamiento al aquí defendido. Los resultados de la búsqueda se resumen en la figura 1.

Figura 1. Diagrama de flujo de la búsqueda de información del lenguaje no explícito con niños normotípicos



De manera similar se operó para buscar los trabajos que trataban la comprensión del entrenaamiento y de la presuposición con niños con TEA. En este caso, se eligieron las etiquetas autism o ASD y el tipo de significado implícito deseado. Los criterios de inclusión y exclusión fueron semejantes salvo por el tipo de sujetos buscados (sujetos con TEA). Los resultados de la búsqueda se resumen en la figura 2.

Figura 2. Diagrama de flujo de la búsqueda de información del lenguaje no explícito con niños con TEA



Nota de pie de página: En este último caso, se ha de indicar que la búsqueda de presupposition y development arrojó un resultado inicial de 164 trabajos, pero ninguno trataba la adquisición de la presuposición como un fenómeno lógico-semántico. De ahí la relevancia de este criterio de exclusión.

## RESULTADOS

Los resultados obtenidos ascienden a un total de 5 trabajos que abarcan un período casi de 20 años (de 2000 a julio de 2020). Si se comparasen estos resultados con los resultados obtenidos para cualquier otro tipo de lenguaje implícito, se podrá observar que la atención prestada a los entañamientos y a las presuposiciones es escasa. Dado que los resultados son escasos, las conclusiones a las que llegamos han de ser provisionales.

*Tabla 2. Síntesis de los trabajos seleccionados*

		Autor/es y año	Objetivo/s generales/es	Método: Participantes Instrumentos y procedimiento	Resultados	Habilidad, capacidad, recurso, proceso, y/o función ejecutiva implicados
Normotípicos	Entrenamiento	Johnson y Minai (2016)	Determinar si los niños son sensibles al contexto sintáctico para llevar a cabo los entrenamientos con los cuantificadores every y no, i.e., con dos operadores de entrenamiento descendente por los que, a partir de un conjunto de elementos, se puede afirmar lo mismo de un subconjunto. Si Todos los perros ladran es cierto, también lo será Todos (los perros pequeños)/(galgos) ladran.	14 niños de 4 a 6 años y 12 adultos (control). L1: inglés Se separa a los niños en dos grupos: a ambos se les cuenta una pequeña historia y se les muestra distintas imágenes, una de las cuales describe el final de la historia. En un grupo, se ha de emparejar la imagen con un enunciado en el que no (ningún) precede pero no necesariamente c-comanda a every (grosso modo, cuando ningún no está en una posición jerárquicamente superior a la que ocupa todos). En estos enunciados, el cuantificador todos puede afectar al conjunto (El niño que no tiene ningún sombrero dio de comer a todos los perros) o bien un subconjunto (todos los perros pequeños). Esta última es siempre la opción correcta. En el otro grupo, se elimina el cuantificador ninguno.	Los niños tienden a acertar cuando interpretan como correcta la oración en la que todos afecta a un subconjunto de elementos y a rechazar la oración cuando todos afecta a todo el conjunto. De la oración que entrena se deduce la veracidad de la oración entrena, pero no al revés. Los niños muestran las mismas destrezas sintácticas y semánticas que los adultos.	Conocimientos innatos de tipo sintáctico y semántico. El trabajo acepta las tesis generativistas de tipo chomskiano.

Tabla 2. Síntesis de los trabajos seleccionados (continuación)

		Método: Participantes		Habilidad, capacidad, recurso, proceso, y/o función ejecutiva implicados
Autor/es y año	Objetivo/s generales/es	Instrumentos y procedimiento	Resultados	
Normotípicos	Entrañamiento		Los niños aprendían rápidamente a discriminar el significado de los numerales del significado de some. Los niños tendían a señalar de forma acertada la cantidad N+1 cuando la pregunta era formulada de manera afirmativa, y no N+1, cuando la pregunta era negativa, incluso cuando desconocían los números, salvo N-1. La capacidad de realizar entrañamiento se desarrolla desde edades tempranas, al menos con los números. Se sugiere que este proceso inferencial se da también con la cuantificación de sustantivos (todos y algunos) y de adjetivos (muy bueno entraña bueno), las relaciones de hiperonimia-hiponimia (perro entraña animal), entre otros.	
		39 niños entre 2 y 3 años. L1: inglés. Instrumentos y procedimientos: en el primer experimento, se utilizó la tarea "Don't Give-a-Number". Se les pedía a los niños que no dieran una determinada cantidad de fruta mediante los cuantificadores one, three y five o a, some y all. En el segundo experimento, se mostraban imágenes con dos animales que poseían distintas cantidades de elementos (N-1 y N+1). Se le pregunta al niño quién (no) tenía una determinada cantidad intermedia. Por ejemplo, si había una jirafa con 2 peces y una cebra, con 4, se le pregunta ¿Quién (no) tiene 3 peces?		Bootstrapping quiniario, que se fundamenta en las relaciones abstractas que mantienen los conceptos para restringir y enriquecer las hipótesis sobre los conceptos mismos.

Tabla 2. Síntesis de los trabajos seleccionados (continuación)

Presuposición		No se ha encontrado ningún trabajo sobre la adquisición de la presuposición en niños normotípicos	
Niños con TEA	Entrenimiento	<p>Determinar si los niños con autismo de alto funcionamiento son sensibles al contexto sintáctico a la hora de establecer correctamente el significado de la negación y la conjunción cuando coaparecen.</p> <p>Khetrapal y Thornton (2017)</p>	<p>En niños con autismo de alto funcionamiento y en niños normotípicos, la interpretación obtenida es la misma que la de los adultos: cuando la disyunción no es negada, se impone la lectura lógica: en la oración inglesa <i>The boy who isn't on the bridge will get a ball or a car</i>, se puede entender que ese chico consiguió o un coche o una pelota o ambas cosas. En cambio, en la oración <i>The boy who is on the bridge will not get a ball or a car</i> se entiende que no consiguió ni la pelota ni el coche. Se impone, por tanto, una lectura conjuntiva de acuerdo con las leyes de Morgan: <math>\neg(A \vee B) = \neg A \ \&amp; \ \neg B</math>.</p>
			<p>12 niños con autismo de alto funcionamiento entre 5,4 y 12,7 años, 12 niños normotípicos entre 5,10 años y 8,10 años, y 10 estudiantes universitarios. L1: inglés. Instrumentos: la subprueba de matrices de KBIT (que midió el coeficiente intelectual no verbal) y la Prueba de Recepción de Gramática (TROG-2). Se presentaron 4 historias distintas y se interrogó posteriormente a los niños, mediante una dramatización de títeres, sobre la veracidad de las oraciones que debían ser juzgadas: oraciones en las que la negación tenía ámbito (c-comandaba) sobre la disyunción (<i>The boy who is on the bridge will not get a ball or a car</i>) y oraciones en las que la negación no tenía ámbito sobre la disyunción (<i>The boy who isn't on the bridge will get a ball or a car</i>).</p> <p>Conocimientos innatos de tipo sintáctico (en concreto, el principio A). El trabajo acepta las tesis generativistas de tipo chomskiano.</p>

Tabla 2. Síntesis de los trabajos seleccionados (continuación)

Presuposición	Cheung, Politzer-Ahles, Hwang, Chui, Leung, y Tang (2017)	Determinar si los niños con TEA presentaban problemas en la comprensión de las presuposiciones respecto al grupo control y determinar en qué tipo de presuposición (existencial, factitiva, sintáctica y léxica) presentaban ambos grupos más problemas.	21 niños con TEA (con una edad media de 8,8 años y una desviación típica de 21,3 meses) y 106 niños normotípicos (con una edad media de 8,8 años y una D.T. de 19,4 meses). L1: chino cantonés.	Los niños con TEA sí que muestran más problemas en el procesamiento de las presuposiciones que los niños normotípicos. Los tipos de errores en ambos grupos son similares. En niños con TEA y niños normotípicos, se detectaron más dificultades con las presuposiciones léxicas, seguidas de las presuposiciones estructurales o sintácticas, y luego con las presuposiciones con verbos factuales y, finalmente, con las que menos problemas presentaban era con las presuposiciones existenciales.	Los problemas detectados en los niños con TEA no son derivados de la habilidad lingüística general ni de la inteligencia no verbal de los niños con TEA.
			Se utilizó el Test de Raven para medir la inteligencia no verbal, la Hong Kong Cantonese Oral Language Assessment Scale para medir la habilidad lingüística general y un test creado ad hoc compuesto de 6 preguntas de práctica y 38 preguntas de la prueba propiamente dicha. El niño escuchaba en primer lugar una oración que contenía un tipo de presuposición y, posteriormente, se le indicaban dos posibles enunciados y solo uno contenía la presuposición contenida en el anterior enunciado. El niño debía indicar cuál. La prueba contenía cuatro tipos de presuposiciones, a saber, (a) las presuposiciones léxicas con verbos de estado como dejar o comenzar o elementos iterativos como de nuevo, una vez más..., (b) las presuposiciones estructurales o sintácticas, activadas por las perífrasis de relativo o por construcciones temporales, (c) las presuposiciones factitivas activadas con verbos como saber, lamentar, descubrir... y, finalmente, (d) las presuposiciones existenciales activadas con demostrativos y posesivos.		

Nota de pie de página: Utilizando unos criterios similares, podemos encontrar un total de 31 trabajos que tratan sobre la adquisición de las ICG en niños normotípicos y de 5, en niños con TEA en un período de tiempo inferior: de 2010 a julio de 2020. Dado que la atención prestada a las ICG es relativamente reciente, sin duda, es significativo el índice de trabajos encontrados en un período de 10 años.



## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Respecto al primer objetivo planteado, cabe indicar que la competencia sintáctica y semántica/lógica se revela fundamental en niños normotípicos y con TEA cuando coaparecen dos operadores lógicos o cuantificadores. Los niños normotípicos son sensibles al ámbito de estos elementos entre los 4 y los 6 años (Johnson y Minai, 2016), mientras que los niños con autismo, al menos los de alto funcionamiento, entre 5,4 y 12,7 años no muestran discrepancias respecto a los niños normotípicos (Khetrapal y Thornton, 2017). Los resultados referentes a la habilidad implicada en el procesamiento del entañamiento son parciales. Feiman Hartshorne y Barner, (2019) asumen que la competencia léxica es fundamental para el procesamiento de los entañamientos, pero su estudio se circunscribe solo a los números. Los números pertenecen a una parcela del léxico muy idiosincrásica, pues se adquieren como un tipo de serie (una jerarquía) y no forman un campo asociativo como ocurre con el resto del léxico más común, pueden ser insensibles a los efectos de las afasias de producción... (Hernández, 2006) y, por tanto, las conclusiones no se pueden generalizar fácilmente al resto de elementos implicados en los entañamientos. Asimismo, a partir de los resultados de Johnson y Minai (2016) y Khetrapal y Thornton (2017), se puede asumir que la competencia sintáctica y semántica están implicadas en la interpretación de los elementos lógicos cuando aparece más de uno, tanto en niños normotípicos como con niños con TEA.

En el caso de las presuposiciones en niños con TEA, los resultados tampoco son concluyentes: inicialmente, Cheung et al. (2017) asumieron que no hay relación alguna entre la competencia lingüística y el desarrollo de las presuposiciones, pero posteriormente, dicha posición ha sido matizada, ya que sí se puede establecer esta relación al menos con algunos tipos de presuposición (Cheung et al. 2019). Además, en ninguno de los estudios citados, se persigue verificar si alguna otra habilidad/facultad/función ejecutiva... como pueda ser la ToM pueda estar implicada en el procesamiento de estos elementos. Es cierto que Cheung et al. (2017) plantean como hipótesis que el desarrollo tardío de la ToM en los niños con TEA pudiera explicar las dificultades encontradas con las presuposiciones factitivas (y solo con estas), pero esta hipótesis no es concluyente ya que, en ningún caso, se evaluó esta capacidad. A nuestro juicio, los estudios de Cheung et al. (2017) y de Cheung et al. (2019) adolecen de un mismo problema, que explicaría los resultados divergentes: si los entañamientos y las presuposiciones están íntimamente ligados con la competencia léxica (y la competencia sintáctica y semántica en el caso de coaparición de 2 elementos o más), la metodología utilizada es inadecuada. Tanto en Cheung et al. (2017) como Cheung et al. (2019), se obtuvo la edad lingüística a partir del Textual Comprehension Test del HKCOLAS. El problema reside en que la comprensión textual no solo exige conocimientos léxicos, sintácticos y semánticos, ya que el texto es un

hecho supracomposicional, pues el todo es más que la suma de las partes (Asher, 1998; Asher y Lascarides, 2003). Por ello, no se puede establecer ninguna relación concluyente entre la comprensión textual y la comprensión de los entranamientos y las presuposiciones. A nuestro entender, se está relacionando estos significados no literales con competencias y habilidades que van más allá de las exigidas para estos significados. Por tanto, este estudio no invalidaría que la competencia léxica esté directamente relacionada con el desarrollo de las presuposiciones.

En cuanto a la evolución de los significados implícitos en niños normotípicos, por los estudios de Feiman Hartshorne, y Barner (2019), se podría concluir que los entranamientos se adquieren relativamente pronto (entre los 2 y 3 años). Aunque estos autores solo se centren en los números, el hecho de que un fenómeno tan complejo como el ámbito de los cuantificadores se adquiriera también relativamente pronto, entre los 4 y los 6 años (Johnson y Minai, 2016), hace pensar que el significado lógico de estas expresiones efectivamente no se adquiere de forma tardía (no más allá de los 6 años). Por el mismo motivo, se puede concluir que, al menos en niños con autismo de alto funcionamiento, la edad de adquisición debe ser muy pareja, ya que son muy sensibles al ámbito de los elementos lógicos en etapas similares a los niños normotípicos (Khetrapal y Thornton, 2017). Respecto a las presuposiciones, solo podemos afirmar que, alrededor de los 9 años, los niños normotípicos ya han adquirido este significado implícito (si no antes), pero no así los niños con TEA (Cheung et al., 2017 y Cheung et al., 2019). Por tanto, se produce un retraso en la adquisición de las presuposiciones, pero no de los entranamientos en los niños con TEA.

Estos resultados pueden ser complementados con otros trabajos precedentes, que nos permiten perfilar algunas cuestiones clave. Macnamara, Baker, y Olson (1976), por ejemplo, defendieron que los niños normotípicos con 4 años ya desarrollan suficientemente el conocimiento lógico para llevar a cabo los entranamientos y las presuposiciones que se derivan de determinadas palabras (olvidar, saber e intentar). Scoville y Gordon (1980), por su parte, matizaron esta hipótesis en el caso de las presuposiciones, especialmente cuando interviene la negación (un operador lógico). En una oración con un activador presuposicional, puede negarse el verbo principal, que es el activador (No lamento que Pedro haya venido), o el verbo subordinado (Lamento que Pedro no haya venido). Los autores observaron que, cuando se negaba el verbo presuposicional, los niños entre 5,11 y 8 años mostraban dudas a la hora de determinar si lo presupuesto se daba o no (ante No lamento que hayas venido, más del 50% de los niños suponían Pedro ha venido). Estos resultados pueden ser cotejados por los aportados por Eisele, Lust, y Aram (1998), quienes también estudiaron los efectos de la negación en el nivel neurolingüístico. En este estudio, se partió de sujetos que presentaban un espectro de

edad desde los 4 años hasta los 17 años, 14 de ellos con lesiones en el hemisferio izquierdo (especialmente, en el área parietal y, en menor medida, en el subcortical posterior y, puntualmente, en el área frontal o temporal) y 10, con lesiones en el hemisferio derecho (con áreas afectadas similares a las descritas para el hemisferio izquierdo). La etiología era diversa: 1) de naturaleza vascular, resultante de una lesión prenatal, 2) un accidente cerebrovascular secundario a cateterismo cardíaco, cirugía o causas desconocidas, y 3) un caso con malformación arteriovenosa. Los resultados mostraban que los sujetos que presentaban lesiones en el hemisferio izquierdo tendían a mostrar más deficiencias en el procesamiento de los entrañamientos y de las presuposiciones, hecho que se agravaba cuando la negación afectaba al verbo principal (Juan no recordó cerrar la puerta entraña que La puerta no la dejó cerrada, mientras que Juan no se dio cuenta de que la puerta estaba cerrada presupone que La puerta estaba cerrada). En cambio, los sujetos con daños en el hemisferio derecho tendían a mostrar problemas solo con los entrañamientos, pero no con las presuposiciones. Además, en el caso de los entrañamientos, la negación sintáctica del verbo principal (con el adverbio no) no conllevaba diferencias significativas en comparación a su respectiva oración afirmativa; en cambio, si la negación no se expresaba de manera sintáctica, sino léxicamente (esto es, por el significado negativo del verbo, como ocurre con olvidar frente a recordar), sí que se registraban diferencias: los sujetos hallaban más dificultades en hallar el entrañamiento correcto de una oración como Juan olvidó cerrar la puerta, frente a la oración Juan no se acordó de cerrar la puerta. Asimismo, en el estudio realizado por Wetzel y Molfese (1992) mediante Potenciales Relacionados con Eventos (ERP), se demostró una clara dominancia del hemisferio izquierdo sobre los lóbulos frontal y temporal, con una activación frontal derecha residual, en el procesamiento de las presuposiciones.

Según Scoville y Gordon (1980), tampoco se puede ignorar el momento de adquisición del activador presuposicional; el significado y, con este, el valor presuposicional de verbos como lamentar, sentir, preocupar... no tienen por qué adquirirse simultáneamente. Por eso, Scoville y Gordon (1980) entienden que el proceso de adquisición de las presuposiciones es un proceso gradual y no es un todo-o-nada. En este sentido, Domaneschi (2016) apunta que las presuposiciones existenciales (derivadas de descripciones definidas y posesivos) y los verbos factitivos son las que más fácilmente se reconocen, seguidas de presuposiciones activadas por elementos léxicos, como los verbos de cambio de estado (conseguir) y, finalmente, se situarían las presuposiciones de los adverbios iterativos (de nuevo, otra vez) y focales (incluso, ni siquiera).

Por su parte, Carrell (1977) demostró que las presuposiciones de carácter sintáctico como son aquellas que son activadas por estructuras ecuacionales (Lo que vio Juan fue un mechero >> Juan vio algo) se adquieren desde bien pronto: entre los 4

y los 5 años. Este trabajo contó con adultos que tenían el inglés como L2 y niños nativos del inglés de 4 y 5 años. A los sujetos se les mostraba una oración de perífrasis de relativo, y con un intervalo de un segundo, se les mostraba una imagen durante otro segundo, que podría describir (o no) la escena descrita por la perífrasis de relativo. Cuando no había correspondencia, era porque la parte presupuesta no se correspondía con la imagen o la parte temáticamente novedosa con el foco. Los resultados mostraron que, en ambos grupos, se daba una correlación similar entre el número de aciertos en la identificación de la parte presupuesta y en la identificación del foco. Ambos elementos se identificaban de forma idéntica en ambos grupos. Sin embargo, los autores señalaron que sí se establecían diferencias significativas en la comprensión de estas dos partes informativas del enunciado: la parte focal o novedosa era identificada mejor que la presupuesta. Según este autor, esto se debería a que la parte presupuesta suele darse por asumida y, por ello, la atención recaería sobre el foco. De hecho, los autores señalan que, si alguien enuncia una oración como *El actual rey de Bisuntú vive actualmente en mi calle*, los oyentes acostumbran a asumir que existe este rey de Bisuntú antes que cuestionar dicha información. Además, los autores hipotetizan sobre el posible carácter universal de las presuposiciones teniendo en cuenta que los resultados se dieron tanto en niños anglohablantes de 4 y 5 años como en adultos que tenían el inglés como L2.

En conclusión, se puede asumir que los entrañamientos exigen una competencia léxica y, solo si hay problemas de ámbito, una competencia sintáctica y semántica. En el caso de las presuposiciones, la competencia sintáctica parece más necesaria, especialmente si aparecen otros elementos lógicos como lo es la negación. De esto, se sigue que los entrañamientos se adquieren antes que las presuposiciones.

Finalmente, en cuanto a la relación de las presuposiciones y los entrañamientos con las ICG, se ha de indicar que diversos estudios consideran que las ICG (en concreto, las escalares) se adquieren hacia los 7 años, aunque su proceso pueda iniciarse ya a los 4 (Noveck, 2001; Pouscoulous et al., 2007). Aunque algún estudio ha podido avanzar esta adquisición a la edad de los 3 años (Eiteltjörge et al., 2018), estudios posteriores han desacreditado estos resultados (Sullivan et al., 2019). En el caso de los niños con TEA, los estudios apuntan que las ICG se adquieren hacia los 12 años (Chevallier et al., 2010; Hochstein et al., 2018; Whyte y Nelson, 2015), aunque algún estudio avanza la edad a los 7 años (Mazzaggio, Foppolo, y Surian, 2017). Por tanto, se puede asumir que la tendencia es que los entrañamientos, adquiridos entre los 2 y, como muy tarde, a los 6 años, se adquieran antes que los ICG, tanto en niños normotípicos como en niños con TEA. Respecto a las presuposiciones y las ICG, los resultados son menos concluyentes. Como se ha indicado, la adquisición de las presuposiciones es un proceso gradual que depende del tipo de activador (v.gr.: es sintáctico o léxico) o de la presencia o no de la negación. Pero, por los estudios de

Macnamara, Baker, y Olson (1976) y de Scoville y Gordon (1980), se puede asumir que algunas presuposiciones léxicas, en ausencia de negación, se adquieren entre los 4 y los 6 años, mientras que las presuposiciones de tipo sintáctico se adquieren entorno a los 4 y 5 años en niños normotípicos (Carrell, 1977). Por tanto, estas se adquieren antes que las ICG (de tipo escalar). En el caso de los niños con TEA, sabemos que cerca de los 9 años, estos presentan problemas con las presuposiciones, pero no sabemos si dicha dificultad va más allá de los 12 años, edad en la que se adquieren las ICG.

Por tanto, todos estos resultados nos inducen a pensar que los significados implícitos menos ligados al contexto (entrañamientos y presuposiciones) son más fáciles de procesar para niños normotípicos y niños con TEA y que los significados implícitos se adquieren de forma gradual dependiendo de las exigencias contextuales que implique dicho significado y, por tanto, mayores han de ser los recursos y habilidades cognitivas requeridas.

Esta tesis es la contraria a la defendida por Chin (2017), cuyo trabajo es el único que ha tratado de ratificar experimentalmente las relaciones entre los distintos tipos de significados implícitos. Su tesis de partida era ratificar la idea aquí defendida. Sin embargo, los resultados obtenidos por Chin (2017) la obligan a desechar la hipótesis de partida de que las inferencias más codificadas lingüísticamente (como ocurre con las implicaturas convencionales y, en menor grado, las ICG) serían las que menos dificultades presentarían. En su trabajo, esta autora señala que los niños normotípicos mostraron mejores resultados con las implicaturas escalares (esto es, ICG), luego con las implicaturas de relevancia (esto es, ICP), después con las implicaturas convencionales, y el peor resultado se registró con las metáforas (un caso de ICP). En el caso de los niños con TEA, también se registra variabilidad; sin embargo, esta variabilidad se manifestó de manera diferente a la de los niños normotípicos. En particular, los niños con TEA obtuvieron mejores resultados en implicaturas escalares (ICG). Sin embargo, los resultados de los niños con TEA no diferían en las implicaturas convencionales, las implicaciones de relevancia y las metáforas.

A pesar de estos resultados, nuestra hipótesis de partida puede tener fundamento, pues la autora parte de un error conceptual. En primer lugar, debe señalarse que el concepto de implicatura convencional ha sido el contenido no explícito más cuestionado dentro de la tradición griceana (Bach, 1999; Potts, 2015). En segundo lugar, existe un error conceptual cuyo origen se halla en partir indirectamente del trabajo de Anscombe y Ducrot (1994) y aplicarlo a la teoría de Grice (1975). Esto da como resultado confundir lo que la autora interpreta como una implicatura convencional con una clara ICP. Si se ignora este aspecto, sus resultados son los esperados: en el caso de los niños normotípicos, las ICG se procesan de manera más fácil que las ICP y, dentro de estas, se procesan más fácilmente los actos de habla indirectos (lo que llama implicaturas de relevancia) y, posteriormente, las metáforas.

En el caso de los TEA, los resultados son similares, salvo por el caso de que, dada la tasa de errores cometidos, no se observan diferencias significativas dentro de los tipos de ICP (actos indirectos y metáforas). Por todo ello, partiendo de los datos registrados y de la revisión del trabajo de Chin (2017), podemos afirmar que los significados implícitos menos ligados al contexto se adquieren antes y, posiblemente, necesiten solo habilidades lingüísticas.

## REFERENCIAS

- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Andrés-Roqueta, C., y Katsos, N. (2017). The contribution of grammar, vocabulary and theory of mind in pragmatic language competence in children with autistic spectrum disorders. *Frontiers in Psychology*, 8, 966. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00996
- Anscombe, J.C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de neurología*, 28(2), 118-23. doi:10.33588/rn.28S2.99046.
- Asher, N. (1998). *Discourse Structure and the Logic of Conversation. First Workshop on Non-narrative Text Structure*. Austin: Elsevier: 1-28. Recuperado de <http://www.utexas.edu/cola/depts/philosophy/faculty/asher/.../DSLC.ps>.
- Asher, N., y Lascarides, A. (2003). *Logics of conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bach, K. (1999). The myth of conventional implicature. *Linguistics and Philosophy*, 22, 327-366.
- Cann, R. (1993). *Formal Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carston, Robyn (1995). *Quantity Maxims and Generalised Implicature*, *Lingua*, 96, 213-244.
- Carrell, P.L. (1977). Empirical investigations of indirectly conveyed meaning: Assertion versus Presupposition in First and Second Language Acquisition. *Language Learning*, 27(2). doi:10.1111/j.1467-1770.1977.tb00127.x.
- Cheung, C.C., Politzer-Ahles, S., Hwang, H., Chui, R.L.Y., Leung, M.K., & Tang, T.P.Y. (2017). Comprehension of presuppositions in school-age Cantonese-speaking children with and without autism spectrum disorders. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(9), 557-572, doi:10.1080/02699206.2017.1296024
- Cheung, C.C., Rong, Y., Chen, F., Leung, M.T., y Tang, T.P.Y. (2019). Comprehension of presupposition triggers in Cantonese-speaking children with and without autism spectrum disorders. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 34(4), 388-406. doi:10.1080/02699206.2019.1673486.
- Chevallier, C., Wilson, D., Happé, F., & Noveck, I. (2010). Scalar inferences in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1104-1117.
- Chierchia, G., y McConell-Ginet, S. (2000). *Meaning and grammar. An Introduction to Semantics*. Massachusetts: MIT press.
- Chin, I. (2017). Variability in Pragmatic Abilities in Children with Autism Spectrum Disorder (Tesis doctoral). Recuperado de <https://opencommons.uconn.edu/dissertations/1579>.

- Domaneschi, F. (2016). *Presuppositions and Cognitive processes*. Palgrave MacMillan.
- Dowty, D.R., Wall, R.E., y Peters, S. (1981). *Introduction to Montague Grammar*. Kluwer: Dordrecht.
- Eisele, J. A., Lust, B., y Aram, D. M. (1998). Presupposition and implication of truth: Linguistic deficits following early brain lesions. *Brain and Language*, 61(3), 376-394.
- Eiteljoerge, S.F.V., Pouscoulous, N., y Lieven, E.V.M. (2018). Some Pieces Are Missing: Implicature Production in Children. *Frontiers in Psychology*, 9. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01928
- Escandell, M.V. (2006). *Fundamentos de Semántica composicional*. Barcelona: Ariel.
- Feiman, R., Hartshorne, J.K., & Barner, D. (2019). Contrast and Entailment: Abstract logical relations constrain how 2-and 3-year-old children interpret unknown numbers. *Cognition*, 183, 192-207. doi:10.1016/j.cognition.2018.11.005
- Gazdar, G. (1979). *Pragmatics: Implicature, Presupposition, and Logical Form*. Academic Press.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J.L. Morgan, *Syntax and Semantics 3: Speech Acts* (pp. 41-58). Academic Press.
- Hernández, C. (2006). La unidad palabra y su significado: una perspectiva logopédica sobre la capacidad léxica. En Elena Garayzábal (ed.), *Lingüística clínica y logopedia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Hochstein, L., Bale, A., & Barner, D. (2018). Scalar Implicature in Absence of Epistemic Reasoning? The Case of Autism Spectrum Disorder. *Language Learning and Development*, 14(3), 224-240.
- Johnson, A., & Minai, U. (2016). Children's knowledge of structure-dependent semantic interactions between logical words. *Language Acquisition*, 23(4). doi:10.1080/10489223.2016.1187611
- Kalandadze, T., Norbury, C., Nærland, T., y Næss, B.K. (2018). Figurative language comprehension in individuals with autism spectrum disorder: A meta-analytic review. *Autism: International Journal of Research and Practice*, 22, 99-117. doi: 10.1177/1362361316668652.
- Karttunen, L. (1971). Presupposition and linguistic context. *Theoretical Linguistics*, 1(1-3), 181-194.
- Karttunen, L. (1973). Presuppositions of compound sentences. *Linguistic Inquiry*, 4, 167-193.
- Khetrapal, N., y Thornton, R. (2017). C-Command in the Grammars of Children with High Functioning Autism. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-15, doi:10.3389/fpsyg.2017.00402.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Macnamara, J., Baker, E., y Olson, C.L. (1976). Four-year-old's understanding of pretend, forget and know: Evidence for propositional operations. *Child Development*, 47, 62-70. doi:10.2307/1128283.
- Martos, J., y Ayuda, R. (2002). Comunicación y lenguaje en el espectro autista: el autismo y la disfasia. *Revista de Neurología*, 34(1), 58-63. doi:10.33588/rn.34S1.2002038.
- Mazzaggio, G., Foppolo F, y Surian, L. (2017). *Guess What? Comparing Ad-hoc and Scalar Implicatures in Children with Autism Spectrum Disorder*. Conference XPRAG it Behavioural and Neural Evidence on Pragmatic Processing.

Montague, R. (1973). The proper treatment of quantification in ordinary English. En K. J. J. Hintikka, J. M. E. Moravcsik, y P. Suppes (eds.), *Approaches to Natural Language* (221-242). Dordrecht: Reidel.

Noveck, I.A. (2001). When Children are More Logical Than Adults: Experimental Investigations of Scalar Implicature. *Cognition* 78, 165-188.

Potts, C. (2015). Presupposition and implicature. En S. Lappin y C. Fox (eds.) *The Handbook of Contemporary Semantic Theory* (2nd edition) (pp. 168-202). Wiley-Blackwell Handbook.

Pouscoulous, N., Noveck, I.A., Politzer, G., & Bastide, A. (2007). A developmental investigation of processing costs in implicature production. *Language Acquisition*, 14, 347-375.

Reyes, G. (1995). *El abecé de la pragmática*. Arco-Libros.

Russell, B. (1905). On denoting. *Mind*, 14, 479-493.

Scoville, R.P., y Gordon, A.M. (1980). Children's undersanting of factive presuppositions: an experiment and a review. *Journal of child language*, 7(2), 381-399. doi: 10.1017/S0305000900002695

Sperber, D., y Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and Cognition* (2ª edición), Oxford: Blackwell.

Stalnaker, R. (1973). Presuppositions. *The Journal of Philosophical Logic*, 2, 447-457.

Stalnaker, R. (1974). Pragmatic presuppositions. En M. Munitz y D. Unger (eds.), *Semantics and philosophy* (pp. 197-213). Nueva York: New York University Press.

Stalnaker, R. (1998). On the representation of context. *Journal of Logic, Language and Information*, 7, 3, 19.

Stalnaker, R. (2002). Common ground. *Linguistics and Philosophy*, 25(5-6), 701-721.

Strawson, P.F. (1950). On referring. *Mind*, 59, 320-344.

Sullivan, J., Davidson, K., Wade, S., y Barner, D. (2019). Differentiating Scalar Implicature from Mutual Exclusivity in Language Acquisition. *Journal of Child Language*, 46(4), 733-759.

Vulchanova, M., Saldaña, D., Chahboun, S., y Vulchanov, V. (2015). Figurative language processing in atypical populations: the TEA perspective. *Frontiers in human neuroscience*, 9, 24. doi:10.3389/fnhum.2015.00024.

Wetzel, W.F., y Molfese, D.L. (1992). The processing of presuppositional information contained in sentences: Electrophysiological correlates. *Brain and Language*, 42(3), 286-307. doi: 10.1016/0093-934X(92)90102-K

Whyte, E.M., y Nelson, K.E. (2015). Trajectories of pragmatic and nonliteral language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Communication Disorders*, 54, 2-14.



## CAPÍTULO 109

### FOMENTAMOS LA RESILIENCIA PARA AFRONTAR SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR

MARÍA DEL MAR MUÑOZ PRIETO

*Escuela Universitaria CEU de Magisterio de Vigo*

#### INTRODUCCIÓN

Desde la década de los 70, el psicólogo escandinavo, Olweus, comenzó a investigar el bullying, término anglosajón, para referirse al maltrato entre iguales. Posteriormente, en torno a los años 80, en muchos países europeos, el acoso escolar comenzó a ser una situación preocupante, de tal manera que surgen diferentes protocolos de detección, así como también de intervención.

El acoso escolar es una realidad, que no tiene sentido ignorarla.

Primeramente, para poder centrarnos en aspectos relacionados con la matización del término bullying, podemos citar a Olweus, quien, en 1998, definía dicho concepto de la siguiente manera:

“Conducta de persecución física o psicológica que realiza el alumno contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques... La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: la disminución de su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que hace difícil su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes” (p.30).

En relación con el concepto bullying, podemos indicar que se ha generalizado con profundidad en nuestro país, referido casi exclusivamente al acoso en el ámbito escolar. Sin embargo, tal y como señalan (Piñuel y Oñate, 2007), las conductas directas, así como el maltrato y la intimidación físicos se convierten en una parte, pero pequeña, del total de conductas de acoso y violencia escolar.

El acoso escolar es un conflicto entre iguales, no tampoco son bromas ni juegos. Es una situación en la que un alumno/a es víctima de una situación de acoso y de maltrato en el que siempre existe un desequilibrio de poder, una intencionalidad de hacer daño (y obtener satisfacción por ello), una reiteración. (Olweus, 1998). La frecuencia en el tiempo, genera una sensación de temor y también de bloqueo para pedir ayuda e incluso intentar poner una solución.

El término de acoso escolar tampoco es lo mismo que los problemas de indisciplina, ya que dichos problemas tienen componentes de confrontación a la autoridad, faltas de respeto a la norma o a la institución. Sin embargo, tal y como indica

Avilés (2006), podrían incluirse este tipo de comportamientos en conductas perturbadoras.

Sin embargo, toda la compleja problemática no solamente se relaciona con la presencia de una víctima o de un acosador/a. Uno de los aspectos fundamentales que se producen para que se siga manteniendo el maltrato entre iguales tiene que ver con la figura de los testigos. Avilés diferencia entre el testigo indiferente. Son aquellos alumnos/as que les importa lo que está sucediendo, ni tampoco manifiestan ningún tipo de interés en ayudar. El testigo culpabilizado es otro tipo de testigo que manifiesta cierto grado de miedo y temor para manifestar tofo aquello que conoce. Se siente, por ello, culpable. Además, cree que debería hacer algo, pero no sabe exactamente qué podría hacer. En último lugar, estaría el testigo amoral. Son aquellos alumnos/as que reconocen la fuerza y el poder del agresor. Su punto de vista es el afirmar que el motivo del daño hacia la víctima tiene que tener un motivo y/o una causa de ese trato abusivo.

Ciertamente, los espectadores son fundamentales para que sigan sucediendo situaciones de acoso escolar; igual de importante son los agresores y las víctimas. Los agresores pueden tener una baja tolerancia a la frustración, incapaces de ponerse en el lugar del otro, carecen de remordimiento. Carecen de empatía; no pueden ponerse en el lugar del otro ni entender el sufrimiento de los demás. A nivel físico son alumnos/as pueden ser más corpulentos que las víctimas. El perfil de la familia puede manifestar en una falta de límites, a veces excesivamente permisivos.

Las víctimas presentan también un perfil psicológico concreto: pueden tener una baja integración social y pueden buscar la soledad. Les cuesta relacionarse y a veces tienen cierto grado de timidez. En ocasiones tienen una constitución débil, por lo que en la fuerza suelen ser inferiores.

A diferencia de los alumnos acosadores, la familia de la que forman parte pueden ser sobreprotectores. Es positivo que el ámbito de la casa, lo ven como un lugar seguro y protector.

La importancia de conocer las características más destacadas de los implicados en las conductas de acoso escolar, es útil para poder identificar los perfiles que engloban las conductas de maltrato entre iguales.

En general, podemos concluir que la violencia entre iguales tiene consecuencias perniciosas para todos los implicados, aunque los síntomas y niveles de sufrimiento sean diferentes (Garaigordobil, y Oñederra, 2010).

Una vez hemos delimitado la definición del concepto, tal también se hace necesario concretar aspectos relacionados con la sensibilización y la prevención de este tipo de situaciones de maltrato entre iguales, tanto para los niños, padres y profesores.

En España, la investigación sobre violencia escolar ha estado centrada en la corriente psicoeducativa, en concreto, en estudios sobre violencia interpersonal (Ortega y Mora Merchán, 2000). Por ello, se hace necesario, el fomento de la resiliencia, de tal manera que nuestros alumno/as puedan ser capaces de afrontar las situaciones de acoso, de tal manera que el alumno/a sea capaz de afrontar las dificultades y problemas del día a día. Tal y como señala Molina y Vecina (2015), los niños deben desarrollar ya la resiliencia desde la etapa infantil.

El interés por el estudio de la resiliencia es un término que en la actualidad está cobrando una gran relevancia. La palabra resiliencia procede del latín “resilio”, que significa “retroceder repentinamente, rebotar, saltar hacia atrás”.

De las definiciones más aceptadas de la resiliencia, podemos señalar la de Garmezy (1991): capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al iniciarse un evento estresante (p. 459).

Melillo (2005) afirma:

“La cuestión de la educación se vuelve central en cuanto a la posibilidad de fomentar la resiliencia en las personas para que puedan enfrentar su crecimiento e inserción social del modo más favorable” (p. 30).

Fomentar la resiliencia en el aula permite fomentar la comunicación, instaurar climas emocionales positivos, fomentar las relaciones sanas con los iguales fomentando siempre la resolución de conflictos.

Además de intentar abordar dicha situación a través del fomento de la resiliencia, no podemos dejar de lado la cantidad de dificultades con las se pueden encontrar los alumnos/as, relacionadas con el ámbito emocional (pérdida de la autoestima y/o creación de un falso autoconcepto), así como importantes problemas de aprendizaje.

Los centros educativos deben priorizar signos de vulnerabilidad en el alumnado, intentado siempre de detectar indicios de maltrato o exclusión.

Queremos reflejar una reflexión acerca de la importancia de delimitar de manera clara la personalidad de ese niño/a que está siendo victimizado/a. El acoso escolar tal vez sea fruto de un problema de falta de resistencia o de debilidad de la víctima, con lo cual nuestro abordaje del problema se podría centrar en destacar la importancia de reforzar las habilidades sociales en el alumno/a. Sin embargo, sabemos que eso no es suficiente, y no siempre es la mejor forma de luchar contra este problema (Piñuel y Oñate, 2007).

Las consecuencias psicológicas provocadas por las situaciones de maltrato originan en el alumno/a victimizado una imagen negativa de sí mismo que le “confirma” efectivamente una visión pesimista de todo aquello que le rodea. Su incapacidad para hacer frente a toda la situación de sufrimiento que le invade, le hará sentirse culpable y muchas veces incompetente. Los niños sometidos a acoso pueden

sufrir secuelas psicológicas, que de no tratarse en el momento adecuado, pueden incluso mantenerse en la edad adulta.

Los alumnos/as acosados pueden sufrir cambios a nivel somático/físico, como puede ser sudoración, llanto frecuente, sensación de ahogo, opresión en el pecho, alteraciones en el sueño, dolores de garganta. También se pueden manifestar cambios psicológicos, sentimientos de inseguridad, culpabilidad, miedo a ir al centro escolar, ataques de pánico, pensamientos o ideas de suicidio. Los cambios sociales, siguiendo a Molina y Vecina (2015), reflejan el aislamiento y el retraimiento social, déficits en habilidades sociales, bajo interés por el establecimiento de las relaciones, ausencia de amigos o de personas de confianza.

En general, tal y como señalan los autores Molina y Vecina (2015), el alumnado victimizado tendrá conductas que probablemente haya cambiado: preferencia en quedarse en casa, falta de interés en las actividades extraescolares, desajustes en el ámbito alimentario y disminución del rendimiento académico.

Una de las propuestas que se plantean para fomentar un estado de bienestar en el alumno victimizado es permitir regular sus emociones así como el desarrollo de competencias emocionales y las interacciones sociales. Además de la importancia que cobra la familia, también es necesario que los centros educativos ayuden al alumnado en el proceso de socialización y desarrollo, así como en la prevención y resolución de los problemas de convivencia y acoso.

El daño personal, social y académico nos recuerda que la victimización del alumno se convierte en algo prioritario si queremos no solo intervenir en la frecuencia del maltrato entre iguales, sino también en erradicarlo.

Fruto del análisis y de la valoración evaluativa realizada, nos vamos a centrar en concretar las conductas de maltrato escolar evaluadas, que son el hostigamiento, las amenazas y la intimidación.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

La finalidad última de esta investigación es analizar las situaciones de maltrato entre iguales en los niveles de segundo y tercer ciclo de educación primaria.

Para realizar la presente investigación se han tomado como muestra 17 colegios de educación primaria ubicados en la provincia de Pontevedra.

### **Instrumentos**

Para estudiar los perfiles obtenidos en la evaluación de los alumnos se empleó el análisis de los datos obtenidos.

A continuación, se presentan algunos elementos relevantes del instrumento utilizado en esta investigación, así como las referencias de interés que avalan la

idoneidad de su utilización y la validez de las diferentes escalas. Para poder establecer el perfil de exposición a conductas de violencia y acoso escolar así como la incidencia el test AVE (Piñuel y Oñate, 2006) incorpora escalas para acotar la incidencia y duración de la violencia escolar, su prevalencia y los daños psicológicos asociados. La prueba empleada no solo proporciona datos que nos ayudan a prevenir las conductas de acoso escolar, sino que también reflejan los posibles daños psicológicos que pueden ocasionar dichas conductas: estrés postraumático, fobias, estrés postraumático, distimia, autoimagen negativa o flashbacks.

### **Procedimiento**

Una vez que los centros educativos autorizaron la prueba de evaluación, se pudieron obtener las siguientes escalas de acoso y violencia escolar:

**Hostigamiento.** Esta escala evalúa aquellas conductas de acoso escolar que consisten en acciones de hostigamiento y acoso psicológico y que se manifiestan mediante el desprecio hacia la persona. El desprecio, el odio, la ridiculización, la burla, el menosprecio, los moteos, la crueldad, la manifestación gestual.

**Intimidación.** Esta escala evalúa aquellas conductas de acoso escolar que persiguen amedrentar, amenazar, intimidar y hostigar físicamente.

**Amenazas a la integridad.** Con esta escala se evalúan las conductas de acoso escolar que buscan amilanar a través de las amenazas contra la integridad física.

**Coacciones.** Esta escala evalúa las conductas de acoso escolar que pretenden que el niño o adolescente realice actos en contra de su voluntad.

**Bloqueo social.** Esta escala evalúa las acciones de acoso escolar que buscan bloquear socialmente y aislarlo del entorno.

**Exclusión social.** Esta escala evalúa las conductas de acoso que buscan excluir de la participación al niño acosado.

**Manipulación social.** Esta escala evalúa las conductas de acoso que pretenden distorsionar la imagen social del niño o adolescente acosado.

**Agresiones.** La escala de agresiones evalúa las conductas de acoso directas de agresión física o psicológica.

### **Análisis de datos**

Los datos se han analizado con el programa estadístico SPSS, siguiendo también el programa planteado por el Test (AVE) (Acoso y violencia escolar).

## **RESULTADOS**

### **Descripción de los resultados encontrados**

Los resultados encontrados reflejan que los alumnos/as estaban sufriendo maltrato entre iguales.

Si bien es cierto que los porcentajes de haber sufrido estas situaciones de acoso escolar, no fueron elevados, sí que estaban presentes en la evaluación realizada. El hostigamiento, afectaba a un 13,7% en el sexo femenino, y un porcentaje algo menor en el sexo masculino.

Apenas estaban presentes, las amenazas y la intimidación en el sexo masculino, con un 2%, en el acoso muy constatado. Sin embargo, en el sexo femenino, tanto las amenazas como la intimidación, los porcentajes fueron los más elevados:

Figura 1. Amenazas y sexo

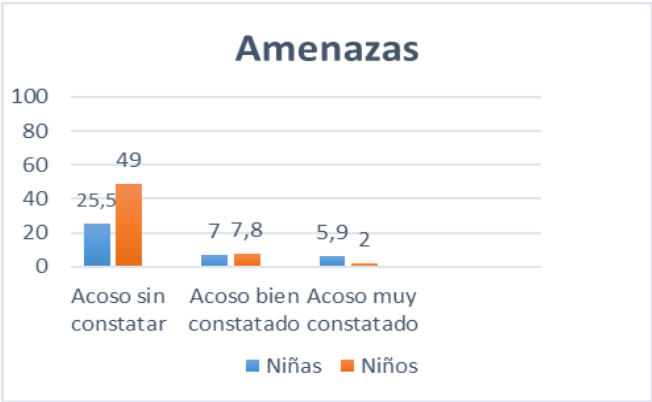


Figura 2. Hostigamiento y sexo

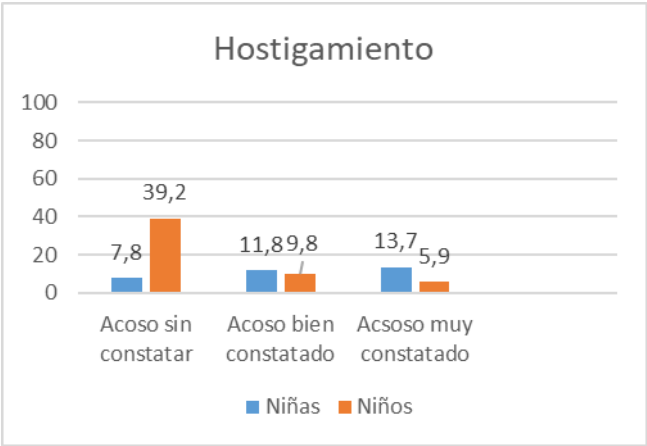
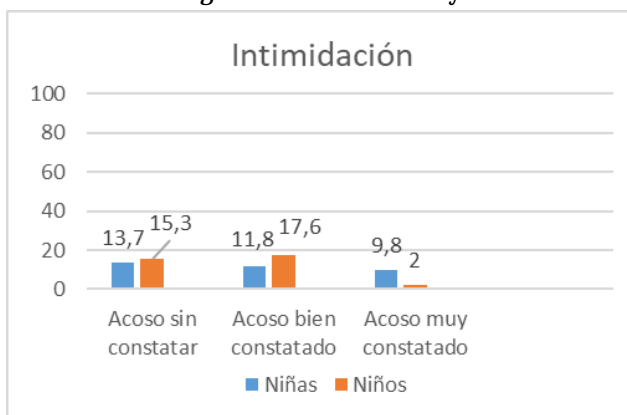


Figura 3. Intimidación y sexo



## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Una vez analizados los datos se pudo concluir la presencia de conductas de acoso escolar entre los alumnos/as evaluados.

El hecho de que los resultados encontrados no fuesen especialmente alarmantes, se pretendía que el alumnado fuese capaz de sobreponerse a las dificultades de su vida cotidiana, evitando situaciones de indefensión.

Cada centro educativo puso en marcha planes de actuación para intentar solventar la problemática relacionada con el maltrato entre iguales. Las familias fueron también conocedoras de la situación, de tal manera que se les plantearon también diferentes formas de actuación con sus hijos/as, tales como:

Fomentar la autoestima el autoconcepto, de tal manera que los alumnos/as sean capaces de ver lo positivo de las dificultades a las que tenemos que hacer frente, reconociendo las fortalezas y las limitaciones.

Facilitar la expresión emocional y la gestión de las emociones, manifestando sus emociones, siendo conscientes del problema.

Inculcar valores relacionados con la amistad y al altruismo, promoviendo relaciones sanas y fructíferas para todos.

No podemos olvidarnos de despertar en los niños/as la capacidad de fortalecer la resiliencia, esto es, la capacidad de hacer frente a las dificultades que les puedan presentar, y ser capaces también de sobreponerse a la adversidad. Autoestima, asertividad, empatía, acompañamiento de familia, de iguales, profesorado, nos van a ayudar a hacer frente a aquellas situaciones que no solo preocupan a nuestros niños/as y jóvenes, sino que no les ayuda ni favorece el crecimiento a nivel personal y/o académico.

Importante señalar la importancia del fomento de la resiliencia, un aprendizaje que los alumnos/as deben desarrollar a lo largo de todo su desarrollo. Es un aspecto

muy fructífero para el alumnado, si realmente se favorecen los climas optimistas, positivos en las aulas, indicativo esencial si queremos eliminar el maltrato entre iguales. Si realmente la resiliencia se puede desarrollar a lo largo de la vida del niño/a, la escuela debe preocuparse en elaborar planes de actuación que nos guíen en el fomento de la resiliencia.

Se trata de medidas preventivas, que pretenden abordar el acoso escolar cuando, éste ya se ha producido.

Es necesario el llegar a consensos que favorezcan la importancia de concienciar al alumnado de la denuncia de situaciones de acoso escolar. Promover un clima educativo que fomente y desarrolle la el respeto y la amistad se convierte en algo esencial para poder eliminar de nuestras aulas el acoso escolar.

## REFERENCIAS

- Avilés, J.M. (2006). *Bullying. El maltrato entre iguales*. Salamanca: Amarú
- Garaigordobil, M, y Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Garnezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*, 20, 459-466
- Piñuel, I, y Oñate, A. (2006). *Test AVE. Acoso y Violencia Escolar*. TEA Ediciones
- Piñuel I, y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar*. Barcelona: CEAC
- Melillo, A. (2005). *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Molina, J.A., y Vecina, P. (2015). *Bullying, cyberbullying y sexting*. Madrid: Pirámide
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia Escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum



## CAPÍTULO 110

### EFFECTO A CORTO PLAZO DE DIEZ MINUTOS DE DESCANSO ACTIVO SOBRE ATENCIÓN Y CÁLCULO MATEMÁTICO DE ADOLESCENTES. UN ESTUDIO PILOTO

EMILIO JOSÉ MARTÍNEZ LÓPEZ\*, MARÍA TERESA REDECILLAS PEIRÓ\*\*,  
KHADER F. ABU-HELAIEL\*, Y ALBERTO RUÍZ ARIZA\*  
*\*Universidad de Jaén; \*\*Hospital San Agustín (Linares)*

#### INTRODUCCIÓN

Las dos horas semanales de Educación Física (EF) es prácticamente el único estímulo normalizado en el que el alumnado practica actividad física (AF) de forma intencionada en el contexto escolar. Se ha comprobado que esta AF diaria se reduce a 10-20 minutos a una intensidad moderada-vigorosa (Gibson et al., 2008). Con el objetivo de aumentar la práctica de AF en el contexto educativo es cada vez más popular la inclusión de estímulos como los descansos activos, que consisten en aprovechar las pausas entre clases para realizar algún tipo de AF de moderada-vigorosa intensidad durante un periodo que puede oscilar entre 2 y 15 minutos (Janssen et al., 2014; Kahn et al., 2002; Ma et al., 2014).

Entre los programas que desarrollan descansos activos en el ámbito escolar, uno de los más destacados a nivel internacional es el conocido como: TAKE10! Este programa combina las clases habituales con paradas 10 minutos de AF. La puesta en práctica de este programa ha conseguido notables incrementos en la cantidad de AF diaria, (Ribeiro y Alves, 2014) así como mejoras en el rendimiento académico (Donnelly y Lambourne, 2011; Howie y Pate, 2012). En España también se están implantando programas similares como el conocido DAME10. Este programa está basado en TAKE10! y sus actividades van dirigidas a alumnado desde la etapa infantil hasta la educación secundaria. Solís (2019), puso en práctica este programa en alumnado de primer curso de educación secundaria y obtuvo que la AF de los participantes aumentó un 50% durante el horario escolar, el 75% se concebía más activos, un 58% se sentían más motivados y el 51% mostraba mejor actitud tras las actividades. Entre el profesorado involucrado, el 87% consideró positiva la implementación diaria de este programa de descansos activos.

Recientemente, Mullins et al. (2019) han constatado que los alumnos participantes en los programas de descansos activos en clase manifiestan una alta satisfacción debido a que visualizan las actividades como más divertidas, les proporcionaron un adecuado periodo de descanso durante el día escolar y consideran que esto les ayuda a sentirse más preparados para aprender. Una revisión sistemática

llevada a cabo por Suárez-Manzano, Ruiz-Ariza, López-Serrano, y Martínez (2018), analizaron nueve estudios con intervención basados en descansos activos y que estudiaron su relación con respecto a la atención de los jóvenes. Estos autores mostraron que todos los estudios emplearon ejercicio físico a intensidad moderada-vigorosa de una duración entre 5-30 min. En siete estudios obtuvieron mejoras y en dos no obtuvieron cambios. Finalmente, se observó la influencia de la duración e intensidad de la intervención habiendo controversia entre los diferentes estudios. La mayoría de los estudios son de carácter crónico con varias sesiones de estímulo. Entre los escasos trabajos que analizan el efecto a corto plazo, Altenburg et al. (2016), examinaron el efecto de 1 o 2 descansos activos de 20min de duración al 40-60% de la frecuencia cardíaca máxima, durante una jornada escolar, en niños de 10-13 años. Los participantes que realizaron 2 descansos activos obtuvieron puntuaciones significativamente superiores a los niños que realizaron 1 descanso o los que permanecieron sentados toda la mañana. Un reciente estudio llevado a cabo por Mezcu-Hidalgo et al. (2019) ha informado que comenzar la jornada escolar con 16 minutos de AF cooperativa interválica a alta intensidad podría afectar positivamente a la atención-concentración durante las 2 horas posteriores.

Lo expresado anteriormente muestra como la mayoría de los estudios emplean estímulos crónicos y de una intensidad moderada-vigorosa, pero aún es poco sabido sobre los posibles efectos de intervenciones cortas. Tampoco se conoce el efecto de diferentes intensidades así como el tipo de estímulo y el tiempo más adecuado para poder aplicar en contexto real. De este modo, el objetivo del presente estudio fue conocer el efecto a corto plazo de dos tipos diferentes de descansos activos (baja y alta intensidad) de 10' de duración sobre la atención y cálculo matemático en jóvenes de Educación Secundaria.

## **MÉTODO**

### **Diseño y participantes**

La tabla 1 muestra las características antropométricas, sociodemográficas y valores cognitivos iniciales de los participantes. Participaron en el estudio 76 jóvenes de  $12.81 \pm 0.42$  años con un  $IMC = 20.36 \pm 4.01$  kg/m<sup>2</sup>. Asignamos al azar a los estudiantes en Grupo de control (GC) [n = 24] que permaneció sentado en su realizando los descansos tradicionales, sin estímulo preestablecido pudiéndose únicamente permanecer en la clase, un grupo experimental (GE1) [n = 25] que realizó 1 descanso activo de 10 minutos a baja intensidad mediante una caminata por el porche del Centro y otro grupo experimental (GE2) [n = 27] que realizó un descanso activo a alta intensidad.

**Tabla 1.** Características antropométricas, sociodemográficas y cognitivas de los participantes al inicio del estudio. Los valores son presentados como media y desviación estándar o porcentaje

Variable	Todos (n=76)	Grupo Control (n= 24)	Grupo Exp 1 (n =25)	Grupo Exp 2 (n =27)	P
Edad	12.81 ± 0.42	13.53 ± 0.33	13.17 ± 0.31	12.61 ± 0.41	0.132
Sexo (%)	Chico	40 (52.6)	11 (45.8)	13 (52)	0.630
	Chica	36 (47.4)	13 (54.2)	12 (48)	
Peso	51.22 ± 11.19	53.99 ± 8.90	51.01 ± 8.75	49.49 ± 11.52	0.246
Altura	1.57 ± 0.08	1.61 ± 0.09	1.57 ± 0.09	1.57 ± 0.11	0.123
IMC	20.36 ± 4.01	20.54 ± 3.99	19.52 ± 3.56	20.71 ± 3.49	0.602
Atención selectiva	137.30 ± 33.63	142.25 ± 34.81	133.40 ± 41.27	136.52 ± 24.08	0.653
Cálculo Matemático	6.18 ± 2.30	6.46 ± 2.37	6.16 ± 2.54	5.96 ± 2.06	0.750

Antes de la participación voluntaria, los padres o tutores legales de todos los participantes firmaron el consentimiento informado por escrito. Los jóvenes con limitaciones físicas o contraindicaciones médicas para realizar ejercicio físico intenso fueron excluidos. El diseño cumple con la normativa española para la investigación clínica en humanos (Ley 14/2007, de 3 de julio, de Investigación Biomédica), con la normativa para la protección de datos privados (Ley Orgánica 15/1999) y con los principios de la Declaración de Helsinki (2013 versión, Brasil).

## Instrumentos de medida

### Atención

La atención selectiva se evaluó con la prueba d2 de Brickenkamp, en la versión en español (Seisdedos, 2012). Los participantes disponían de 20 segundos para cada fila. Esta prueba evalúa la capacidad del individuo para enfocarse hacia una tarea de manera rápida y precisa mientras ignora otros aspectos irrelevantes. La administración completa de esta prueba es de cuatro minutos y 40 segundos. Calculamos la puntuación de atención selectiva utilizando la siguiente fórmula: [número de elementos procesados - (omisiones + errores)].

### Cálculo Matemático

Se realizó una adaptación de la escala de cálculo matemático llevada a cabo por Hillman et al. (2009). Con esta prueba, se pretendió comprobar la capacidad de procesamiento, velocidad y resolución de operaciones matemáticas. Este test consistía en la presentación de 2 columnas de operaciones matemáticas sencillas basadas en sumas y restas con 6 dígitos. Para realizar la prueba se disponía de un minuto en el cual se debía de resolver el mayor número posible de operaciones. Para evaluar dicha prueba, se cuenta el número de aciertos del total de las operaciones realizadas.

### **Intervención de descansos activos**

La intervención se basó en un descanso activo de 10' (Grupo control = descanso habitual sin poder salir de la clase [ $\leq 90$  ppm], grupo experimental 1= caminata a baja intensidad por el porche del Centro [de 91 – 144 ppm] y grupo experimental 2 = actividades a alta intensidad en 4 repeticiones de 40" de actividad + 20" de descanso [ $\geq 145$  ppm]), entre la segunda y la tercera clase (10.00h). El control de la intensidad durante el estudio se llevó a cabo de forma centralizada, inalámbrica e individualizada mediante Seego Realtracksystems®.

### **Variables de confusión**

Las variables de confusión utilizadas fueron la edad de los sujetos y el sexo. Para controlar dichas variables se preguntó en un formulario sociodemográfico a los sujetos su edad y sexo (Ruiz-Ariza et al., 2016).

### **Análisis de datos**

La comparación de las variables continuas y categóricas en función de la participación en diferentes descansos activos (GC, GE1, GE2) se llevó a cabo mediante ANOVA de un factor (Grupo) y Chi2, para las variables continuas y categóricas respectivamente. La normalidad y homocedasticidad fue comprobada con la prueba de Kolmogorov-Smirnov y el test de Levene, respectivamente. Para analizar los efectos de los diferentes tipos de descansos se empleó ANCOVA de medidas repetidas 3 Grupo (GC, GE1, GE2) x 2 Tiempo (pre, post). Se empleó como variables dependientes la atención y cálculo matemático, como factor fijo el Grupo y como covariables la edad y sexo. El tamaño del efecto fue calculado como  $\eta^2$  parcial. Los análisis se realizaron por separado para cada variable dependiente. En todas las medidas se utilizó como valor criterial de contraste  $p < 0.05$ . Los análisis fueron realizados utilizando SPSS v.22.

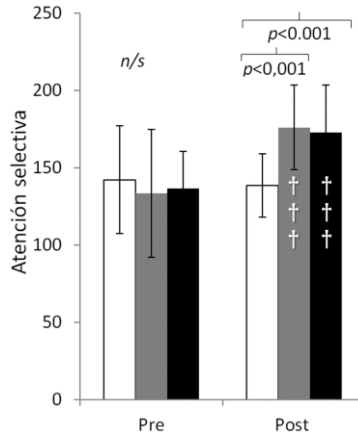
## **RESULTADOS**

A continuación, se muestran los resultados de análisis ANCOVA en el que se empleó la atención y cálculo matemático como variable dependiente, el Grupo (GC, GE1 y GE2) como factor fijo y la edad y sexo como covariables.

Los resultados de interés en atención selectiva (figura 1) mostraron un efecto principal grupo cercano a la significatividad  $F(2,71) = 2.591$ ,  $p = 0.082$ ,  $\eta^2$  parcial = 0.068 y una interacción tiempo x grupo  $F(2,71) = 9.248$ ,  $p < 0.001$ ,  $\eta^2$  parcial = 0.207. Un análisis posterior mostró que, después de la intervención, G1 y G2 habían mejorado significativamente la atención selectiva respecto al grupo de control ( $176.08 \pm 27.20$  vs.  $138.63 \pm 20.43$  y  $172.85 \pm 30.61$  vs.  $138.63 \pm 20.43$  respectivamente, ambos  $p < 0.001$ ). De forma similar, G1 y G2 había mejorado

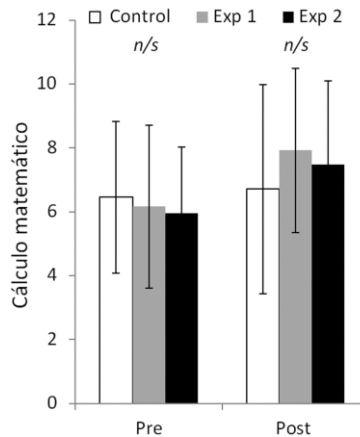
significativamente su atención selectiva respecto a la medida pre (ambos  $p < 0.001$ ), sin embargo, esto no ocurrió en el grupo de control ( $p = 0.629$ ).

**Figura 1.** Resultados de atención selectiva en adolescentes después de descansos activos. ††† denota  $p < 0.001$  comparada la medida pre en el mismo grupo. n/s denota no diferencias significativas entre grupos en la misma medida



El análisis de resultados de cálculo matemático (figura 2) no mostró efecto principal Tiempo ( $p = 0.749$ ), interacción Tiempo X Grupo ( $p = 0.132$ ), ni efecto principal Grupo  $p = 0.373$ . Después de la intervención, se observaron mayores puntuaciones de cálculo matemático tanto en GE1 y GE2 respecto al GC; sin embargo, ninguna diferencia llegó a ser significativa (todos  $p > 0.05$ ).

**Figura 2.** Resultados de cálculo matemático en adolescentes después de descansos activos. n/s denota no diferencias significativas entre grupos en la misma medida



## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

El objetivo del presente estudio fue conocer el efecto a corto plazo de varios estímulos de descanso activo en la atención selectiva y cálculo matemático en adolescentes. Los resultados mostraron que tanto el descanso activo de baja como alta intensidad presenta un efecto de mejora en la atención cuando se compara con el grupo de control. Se observan mejoras en el cálculo matemático tras ambos descansos activos, tanto de baja como alta intensidad, sin embargo, las diferencias no han llegado a ser significativas. No se ha observado efecto negativo en la puntuación de ninguna variable de estudio después de llevar a cabo el descanso activo.

De los estudios que usan descansos activos, la duración e intensidad de las intervenciones presentan controversia. Algunos utilizan una duración de entre 10-15min de intensidad moderada a vigorosa (Janssen et al., 2014; Wilson et al., 2016). Otros estudios (Howie et al., 2014; Kubesch et al., 2009) analizaron el efecto de descansos activos, pero comparando intervenciones de corta, media y larga duración. Altenburg et al. (2016) propusieron realizar uno o dos descansos activos, pero de una duración de 20min (al 40-60% de la FC máxima). El estudio de Ma et al. (2015) empleó un estímulo similar al nuestro, basado en 4 minutos de Funtervals a alta intensidad y obteniendo mejoras en la atención. Sin embargo, Kubesch et al. (2009) no encontrando cambios tras un estímulo de corta duración (5min) y Wilson et al. (2016) tras valorar el efecto a medio-largo plazo de realizar 10min de descansos activos (3-4 semanas, 3-5 días/semana) no obtuvieron diferencias en atención.

Por otro lado, Howie et al. (2014) investigó el efecto a corto plazo de 5, 10 y 20 min de descansos activos y no obtuvo diferencias en el grupo de 20 minutos. Sin embargo, sí obtuvieron diferencias en los descansos de 5 min aunque solo para chicas. Coe et al. (2006), estudiaron el efecto de la intensidad en jóvenes adolescentes y comprobaron que el empleo de una intensidad moderada no ejercía efectos cognitivos, sin embargo, el trabajo a una alta intensidad ofrecía mejoras significativas. Los anteriores hallazgos difieren de los del presente estudio en el que se constatan beneficios de atención en el grupo que realizó AF a baja intensidad.

Los diferentes estudios llevados a cabo en la última década aún no son concluyentes y sus efectos aún no ofrecen un consenso. Por ejemplo, Grieco et al. (2016) estudiaron en niños de educación primaria el efecto de la práctica de AF a media y alta intensidad durante 10-15min dentro de la jornada escolar. El GC empeoró su atención, el grupo que hizo juegos sedentarios no obtuvo diferencias y los grupos de AF moderada y vigorosa obtuvieron mejoras significativas respecto a los demás. Sin embargo, Donnelly y Lambourne (2011) aplicaron el programa TAKE10! durante tres años (10-15min cada descanso) y observaron mejoras en la atención, aumentando además el rendimiento académico. Una posible explicación de la controversia existente puede estar relacionada con la variabilidad en las medidas

utilizadas en los estudios. Otra posible explicación puede estar relacionada con la duración y el tipo (con o sin compromiso cognitivo) de las intervenciones. Quizás para obtener mejores beneficios habría que incluir AF cognitivamente atractiva, ya que al parecer puede ser más beneficiosa para las funciones cognitivas que realizar simplemente AF aeróbica (Schmidt et al., 2015). Por otro lado, al igual que en nuestro trabajo usando pulsometría como control, Watson et al. (2017) encontró que las intervenciones de AF en el aula condujeron a mejoras cuando se usó herramientas de monitoreo.

Algunos de los efectos de los descansos activos pueden ser debidos a algunas respuestas fisiológicas y psicológicas \_\_socio-conductuales\_\_ provocados por la intervención de AF. Por ejemplo, la simple activación mediante AF ha sido demostrada como uno de los razonamientos por los que se provoca una mejora de la función cerebral debido al aumento de la irrigación sanguínea y oxigenación cerebral (Ruiz-Ariza et al., 2017). Además, se ha constatado que la práctica de ejercicio físico disminuye la ansiedad y estrés (Hillier, Murphy, y Ferrara, 2011). Todos estos hechos explicarían el aumento de la atención y la posible eficacia, aún por constatar, en el cálculo matemático.

Como limitaciones, resulta importante destacar que no se han controlado variables de AF extraescolar que podría influir en los resultados o los test podrían llevar al aprendizaje de los mismos o cansancio por realizarlos dos veces en un periodo de tiempo tan corto. Como fortalezas, los descansos activos se pueden introducir fácilmente en el contexto escolar de educación secundaria, ya que hasta el momento los descansos entre clases son un tiempo incierto sin planificar y sin aprovechamiento. Este trabajo puede ser de utilidad para que los docentes sean conscientes de la importancia de las intervenciones de AF en el contexto escolar para mejorar aspectos cognitivos.

## **CONCLUSIÓN**

Se concluye que tanto estímulos de baja como de alta intensidad presenta un efecto de mejora en la atención. Se observan mejoras en el cálculo matemático tras ambos descansos activos, tanto de baja como alta intensidad, sin embargo, las diferencias no han llegado a ser significativas. No se ha observado efecto negativo en la puntuación de ninguna variable de estudio después de llevar a cabo el descanso activo. Se sugiere la inclusión de descansos activos en Educación Secundaria para obtener beneficios a corto plazo sobre la atención y cálculo en jóvenes de educación secundaria, así como su posible mejora en el aprendizaje. Se precisan más estudios que confirmen las mejoras específicas de concentración y cálculo matemático, así como los estímulos más adecuados y sus efectos más a largo plazo.

## REFERENCIAS

Altenburg, T.M., Chinapaw, M.J.M., & Singh, A.S. (2016). Effects of one versus two bouts of moderate intensity physical activity on selective attention during a school morning in Dutch primary schoolchildren: a randomized controlled trial. *Journal of Sciences and Medicine Sport*, 19(10), 820-824.

Coe, D.P., Pivarnik, J.M., Womack, C.J., Reeves, M.J., & Malina, R.M. (2006). Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38(8), 1515-1519.

Donnelly, J.E. & Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine*, 52, 36-42.

Gibson, C.A., et al. (2008). Physical activity across the curriculum: year one process evaluation results. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5, 36.

Grieco, L.A., Jowers, E.M., Errisuriz, V.L., & Bartholomew, J.B. (2016). Physically active vs. sedentary academic lessons: A dose response study for elementary student time on task. *Preventive Medicine*, 89, 98-103.

Hillier, A., Murphy, D., & Ferrara, C. (2011). A Pilot Study: Short-term Reduction in Salivary Cortisol Following Low Level Physical Exercise and Relaxation among Adolescents and Young Adults on the Autism Spectrum. *Stress and Health*, 27(5), 395-402.

Hillman, C.H., Pontifex, M.B., Raine, L.B., Castelli, D.M., Hall, E.E., & Kramer, A.F. (2009). The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. *Neuroscience*, 159(3), 1044-1054.

Howie, E.K., & Pate, R.R. (2012). Physical activity and academic achievement in children: A historical perspective. *Journal of Sport and Health Science*, 1(3), 160-169.

Janssen, M., Chinapaw, M.J.M., Rauh, S.P., Toussaint, H M., Van Mechelen, W., & Verhagen, L. M. (2014). A short physical activity break from cognitive tasks increases selective attention in primary school children aged 10-11. *Mental Health and Physical Activity*, 7(3), 129-134.

Kahn, E.B., Ramsey, L.T., Brownson, R.C., Heath, G.W., Howze, E.H., Powell, K.E.,...Corso P. (2002). The effectiveness of interventions to increase physical activity. *A Systematic Review. American Journal of Preventive Medicine*, 22, 73-107.

Kubesch, S., Walk, L., Spitzer, M., Kammer, T., Lainburg, A., Heim, R., & Hille, K. (2009). A 30-Minute Physical Education Program Improves Students' Executive Attention. *Mind, Brain, and Education*, 3(4), 235-242.

Ma, J.K., Le Mare, L., & Gurd, B.J. (2014). Classroom-based high-intensity interval activity improves off-task behaviour in primary school students. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 39(12), 1332-1337.

Ma, J.K., Le Mare, L., Gurd, B.J. (2015). Four minutes of in-class high-intensity interval activity improves selective attention in 9 to 11 year olds. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 40(3), 238-244

Mezcua-Hidalgo, A., Ruiz-Ariza, A., Suárez-Manzano, S., & Martínez-López, E.J. (2019). 48-Hour Effects of Monitored Cooperative High-Intensity Interval Training on Adolescent Cognitive Functioning. *Perceptual and Motor Skills*, 126(2), 202-222.



Mullins, N.M., Michaliszyn, S.F., Kelly-Miller, N., & Groll, L. (2019). Elementary school classroom physical activity breaks: Student, teacher, and facilitator perspectives. *Advances in Physiology Education*, 43(2), 140-148.

Ruiz-Ariza, A., Casuso, R.A., Suárez-Manzano, S., & Martínez-López, E.J. (2018). Effect of augmented reality game Pokèmon GO on cognitive performance and emotional intelligence in adolescent young. *Computers & Education*, 116, 49-63.

Ruiz-Ariza, A., Grao-Cruces, A., de Loureiro, E.M., & Martínez-López, E.J. (2017). Influence of physical fitness on cognitive and academic performance in adolescents: A systematic review from 2005–2015. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 108-133.

Ruiz-Ariza, A., Ruiz, J.R., de la Torre-Cruz, M., Latorre-Román, P. & Martínez-López, E.J. (2016). Influencia del nivel de atracción hacia la actividad física en el rendimiento académico de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(1), 42-50.

Schmidt, M., Jäger, K., Egger, F. (2015). Cognitively engaging chronic physical activity, but not aerobic exercise, affects executive functions in primary school children: a group-randomized controlled trial. *Journal of Sport Exercise Psychology*, 37(6), 575-591.

Seisdedos, N. (2012). *Spanish adaptation D2, attention test Brickenkamp (4th revised edition)*. Madrid, Spain: TEA Ediciones.

Solís, I. (2019). Experiencia de la implementación del programa “Descansos Activos Mediante ejercicio (DAME10!)” en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Salud Pública*, 92.

Suárez-Manzano, S., Ruiz-Ariza, A., López-Serrano, S., & Martínez-López, E.J. (2018). Descansos activos para mejorar la atención en clase: intervenciones educativas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4).

Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K., & Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14, 114.

Wilson, A. N., Olds, T., Lushington, K., Petkov, J., & Dollman, J. (2016). The impact of 10-minute activity breaks outside the classroom on male students' on-task behaviour and sustained attention: a randomised crossover design. *Acta Paediatrica (Oslo, Norway, 1992)*, 105(4), e181-188.



## CAPÍTULO 111

### ¿METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA MEJORAR EL COMPORTAMIENTO DE ESCOLARES TDAH?

SARA SUÁREZ MANZANO\*, BEATRIZ RUÍZ ARIZA \*\*, MANUEL DE LA TORRE CRUZ\*,  
Y SEBA LÓPEZ SERRANO\*

*\*Universidad de Jaén; \*\*Residencia Alcalde Antonio Pulido*

#### INTRODUCCIÓN

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es un trastorno neurocognitivo cada vez más común en la etapa infanto-juvenil. Afecta a nivel mundial a cerca del 5-7% de escolares, habiendo diferencias entre países debidas posiblemente al instrumento empleado para el diagnóstico (Polanczyk et al., 2015). Más concretamente, en España la prevalencia de TDAH según varios autores oscila entre 2-14.4% dependiendo de la edad y región, estando más presente en chicos que en chicas (Canals et al., 2018; Campeño-Martínez, Santiago-Ramajo, Navarro-Asencio, Vergara-Moragues, y Santiuste, 2017; Cerrillo-Urbina et al., 2018), siendo así una de las patologías neuro-comportamentales más presentes en estas edades. Un patrón persistente de conductas de hiperactividad, impulsividad o falta de atención es asociados a estos chicos y chicas (American Psychiatric Association, 2014). Es un trastorno de origen neurobiológico, derivado de factores genéticos y ambientales, asociado a la presencia de alteraciones dopaminérgicas (American Psychiatric Association, 2014).

Los tratamientos más comunes para tratar los síntomas del TDAH son el farmacológico, el tratamiento psicológico y la modificación de conducta. No obstante, durante los últimos años han proliferado los estudios que apuntan a la Actividad Física y la realización sistemática de Ejercicio Físico como posibles herramientas de tratamiento, evitando los efectos secundarios o efecto rebote de los medicamentos, siendo evidenciados en diversos artículos y revisiones sistemáticas los efectos beneficiosos del Ejercicio Físico y un alto nivel de Actividad Física sobre chicos y chicas en edad escolar (Cornelius, Fedewa & Ahn, 2017; Ng, Ho, Chan, Yong & Yeo, 2017; Suarez-Manzano, Ruiz-Ariza, De La Torre-Cruz, y Martínez-López, 2018).

Una de las mayores preocupaciones de los docentes es el comportamiento Hiperactivo-Compulsivo dentro del centro escolar y en el aula, uno de los síntomas más presentes de los alumnos y alumnas TDAH. En ocasiones, nos encontramos frente a un trastorno de conducta que afecta no solo al transcurrir de las sesiones impartidas dentro del aula, sino que afecta también a sus habilidades sociales, interacción con

compañeros y compañeras de clase y con los docentes. Con el objetivo de ayudar a los decentes y principalmente a los escolares a controlar su propio comportamiento, evitando los efectos secundarios de los medicamentos, han surgido diversas propuestas, en las que el movimiento es el eje central. Donde se emplea la práctica de ejercicio físico para disminuir el estado de estrés y ansiedad (Suarez-Manzano et al., 2017) y reducir los problemas de comportamiento en escolares (Ramer, Davis, Frazier, Marquez, y Bustamante, 2018), adolescentes y adultos (Heijer et al., 2017).

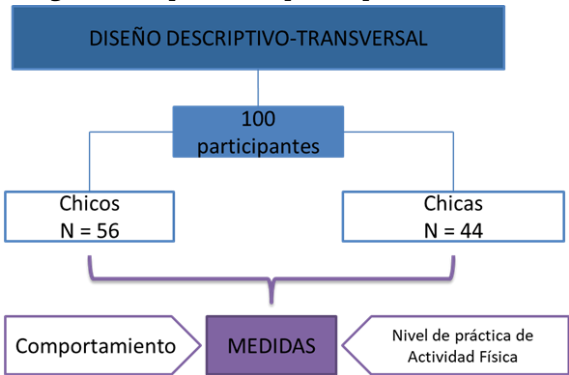
Recientes revisiones sistemáticas muestran que la práctica de Ejercicio Físico diaria y los niveles de Actividad Física en general de los chicos y chicas diagnosticados TDAH tienen un papel importante no solo sobre el rendimiento cognitivo (Suarez-Manzano et al., 2018), sino también en otros factores que preocupan a familiares y docentes, como el sobrepeso (Cortese y Tessari. 2017) y problemas de sueño (Tandon et al., 2019) que podrían afectar al comportamiento de los escolares. En base a los anteriores argumentos y a los conocidos beneficios del Ejercicio Físico, el objetivo del presente estudio fue analizar la asociación del nivel de práctica de Actividad Física de los escolares TDAH con el patrón de comportamiento hiperactivo/impulsivo y déficit de atención característico de la conducta TDAH de los escolares diagnosticados, independientemente de la edad, sexo, IMC y nivel de estudios de la madre.

## MÉTODO

### Diseño

Se trata de un estudio descriptivo, transversal. Participaron un total de 100 escolares (44 chicas) de Educación Primaria y Secundaria, con edades de entre 6 y 15 años. El nivel de Actividad Física semanal fue medido por los investigadores en horario escolar mediante un cuestionario. Los datos referentes al patrón comportamiento hiperactivo/impulsivo y déficit de atención en el aula, fue aportado al grupo de investigación por el tutor o tutora del participante, en un sobre sellado.

*Figura 1. Esquema de participación en el estudio*



## Participantes

Un total de 100 (44% chicas). escolares de Educación Primaria y Secundaria formó parte de este estudio. Todos ellos con previo diagnóstico TDAH por especialistas e indexados como tal en el Sistema de la Comunidad Andaluza SENECA. La edad promedio de los participantes fue de 9.91 años (desviación típica = 2.5), dentro de un rango comprendido entre los 6 y 15 años. La estatura y peso corporal promedio de 1.4 metros (desviación típica = 0.14) y 34.7 kilogramos (desviación típica = 10.06), respectivamente. El valor medio del índice de masa corporal de los participantes empleando la fórmula propuesta por Quetelet, [IMC = peso (kg) / altura (m<sup>2</sup>)] fue de 17.46kg/m<sup>2</sup> (desviación típica = 2.74).

*Tabla 1. Variables descriptivas de la población*

	Total (n=100)		Chicos (n=56)		Chicas (n=44)		P
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	
Edad (años)	9.91	2.5	9.61	2.45	10.14	2.54	0.296
Talla (m)	1.4	0.14	1.37	0.14	1.41	0.15	0.146
Peso (kg)	34.7	10.06	33.07	9.85	35.99	10.12	0.151
IMC (kg/m <sup>2</sup> )	17.46	2.74	17.19	2.97	17.68	2.56	0.386
Nivel estudios madre	Básicos	10	5		14		0.373
	Secundarios	24	23		25		
	Universitarios	66	73		61		
AF durante la última semana	2.17	1.23	2.05	0.91	2.27	1.43	0.108
Comportamiento DA + H	81.07	15.85	82.7	15.9	79.79	15.84	0.363

\*Nota: DA + H: Déficit de Atención + Hiperactividad; DT = Desviación Típica; IMC = Índice de Masa Corporal.

## Medidas

### Medidas antropométricas

La talla y peso se registraron con un tallímetro portátil SECA 214 Ltd Germany® y una báscula ASIMED tipo B, respectivamente. Los datos se obtuvieron con los participantes descalzos y vestidos con ropa deportiva ligera, durante una sesión de Educación Física.

### Nivel de Actividad Física

Se preguntó sobre el nivel de Actividad Física semanal, tomando como referencia la semana anterior. Esta información se recogió de forma muy visual empleando la siguiente pregunta:

Figura 2. Ejemplo pregunta

<u>Responde a las siguientes preguntas SIN tener en cuenta las clases de Educación Física:</u>							
<b>1.- La semana pasada, ¿cuántos días realizaste actividad física durante al menos 60 minutos diarios?</b>							
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
0 días	1 día	2 días	3 días	4 días	5 días	6 días	7 días

**Comportamiento – Hiperactividad + Déficit de Atención**

Comportamiento asociado al patrón de inatención e hiperactividad asociado al diagnóstico TDAH, correspondiente al Factor 4 de la prueba Evaluación del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (EDAH) para escolares de Educación Primaria (6-12 años). Para los escolares de Educación Secundaria (13-16 años) se siguieron las pautas establecidas por Sánchez et al. (2010). La evaluación fue realizada por el tutor o tutora. El valor se presenta en percentiles, siendo los cortes: 0 – 85 sin riesgo, 90 – 94 riesgo moderado, 95 – 100 riesgo elevado.

**Procedimiento**

Una vez presentado y aceptado el proyecto de investigación a los centros participantes. Se realizó una reunión con los tutores y tutoras de los escolares diagnosticados TDAH. Habiendo firmado su autorización de participación se citó a los padres/madres/tutores legales de los escolares para informar sobre el proyecto y recoger las autorizaciones de las familias interesadas en participar. A los chicos y chicas participantes se les les realizaron las evaluaciones físicas en una sesión de Educación Física o en las instalaciones de la Universidad de Jaén. La semana siguiente respondieron a los cuestionarios sociodemográficos y se recogieron los cuestionarios cumplimentados por los docentes. El estudio se adecua a la normativa española de investigación en humanos (Real Decreto 1090/2015 sobre ensayos clínicos), la legislación relativa a la protección de datos (Ley Orgánica 15/1999) y las directrices consensuadas en la Declaración de Helsinki (2013).

**Análisis estadístico**

Para el análisis estadístico se utilizó el programa estadístico IBM SPSS Statitics version 23 para Windows (SPSS Inc., Chicago). En primer lugar, se emplearon estadísticos descriptivos (media y desviación típica para las variables continuas, porcentajes para las variables cualitativas, el comportamiento en el aula se presenta en percentil). Se utilizó el análisis de Correlación de Pearson y la Regresión Lineal Múltiple con el fin de determinar la relación entre el nivel de Actividad Física semanal y el comportamiento hiperactivo y déficit de atención en el aula, incluyendo como covariables edad, sexo, IMC y nivel escolar de la madre.

## RESULTADOS

La tabla 1 muestra que no hay diferencias significativas entre chicos y chicas en ninguna de las variables evaluadas en el presente estudio ( $p > 0.05$ ).

### Análisis de correlación

La tabla 2 muestra las correlaciones bivariadas entre las diferentes variables del estudio. Los resultados muestran que la edad, como es de entender, se correlaciona positivamente con las variables antropométricas y puntuación en las pruebas de Condición Física. Así mismo, Existe una correlación negativa entre comportamiento TDAH en el aula, la talla ( $r = -0.236$ ,  $N = 76$ ,  $p = 0.020$ ), el peso ( $r = -0.259$ ,  $N = 76$ ,  $p = 0.124$ ), la fuerza muscular abdominal ( $r = -0.402$ ,  $N = 76$ ,  $p < 0,001$ ) y la capacidad cardiorrespiratoria ( $r = -0.195$ ,  $N = 76$ ,  $p = 0.046$ ). No existiendo sin embargo correlación con respecto al sexo, edad e IMC.

*Tabla 2. Análisis de correlación bivalente de Pearson*

	Sexo	Edad (años)	Talla (m)	Peso (kg)	IMC (kg/m <sup>2</sup> )	EDU madre	AF semana 1
Edad (años)	0.105						
Talla (m)	0.147	0.863**					
Peso (kg)	0.145	0.756**	.838**				
IMC (kg/m <sup>2</sup> )	0.088	0.284**	.298**	0.753**			
EDU madre	-0.162	-0.072	-0.054	-0.107	-0.165		
AF semanal	0.090	-0.002	0.034	0.010	0	-0.043	
Comportamiento DA + H	-0.092	-0.176*	-0.276**	-0.279**	-0.139	0.011	-0.220*

\*Nota: DA + H: Déficit de Atención + Hiperactividad; DT = Desviación Típica; EDU= Nivel de estudios; IMC = Índice de Masa Corporal.

Análisis de regresión lineal múltiple, Actividad Física y comportamiento TDAH  
Se realizó una regresión múltiple para analizar la relación entre la variable predictora nivel de práctica de Actividad Física y la variable comportamiento TDAH en el aula. Usando el método simultáneo, resultó un modelo significativo:  $F(5, 99) = 1.893$   $p = 0.031$  El modelo explicó la varianza ( $R^2$  corregida = 0.092). Podemos afirmar, tal y como refleja la tabla 3, a través del valor de los coeficientes que el tiempo dedicado a la práctica de Actividad Física se asocia positivamente con el comportamiento TDAH (Beta = -0.217  $p = 0.031$ ). Es decir, cuanto mayor es el nivel de práctica de Actividad Física, el alumnado presenta un mejor comportamiento en el aula. No se hallaron diferencias significativas con respecto a las demás variables ( $p > 0,05$ ).

**Tabla 3.** Asociación entre comportamiento en el aula y nivel de práctica de Actividad Física. Se emplearon como covariables sexo, edad, IMC y nivel de estudios de la madre

	B	Error estándar	Beta	T	Sig.	95% C.I. para EXP (B)		Estadísticas de colinealidad	
						Inf.	Sup.	Tolerancia	VIF
(Constante)	108.37	12.36		8.77	<0.001	83.84	132.9		
Nivel de AF	-2.79	1.27	-0.22	-2.2	0.031	-5.32	-0.27	0.99	1.01
Sexo	-1.71	3.19	-0.05	-0.54	0.593	-8.05	4.63	0.96	1.05
Edad	-0.92	0.65	-0.15	-1.41	0.162	-2.21	0.38	0.91	1.1
IMC	-0.57	0.6	-0.1	-0.95	0.346	-1.76	0.62	0.9	1.12
EDU madre	-0.81	2.38	-0.03	-0.34	0.736	-5.53	3.92	0.95	1.05

\*Nota: AF= Actividad Física; EDU= Nivel de estudios; IMC = Índice de Masa Corporal.

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la asociación entre el nivel de práctica de Actividad Física y el comportamiento TDAH en el aula, en escolares de Educación Primaria y Secundaria diagnosticados TDAH. Los resultados muestran una relación positiva entre el tiempo dedicado a la práctica de Actividad Física y el comportamiento TDAH. Una mayor presencia de tiempo dedicado a actividades físicamente activas se asocia con un mejor comportamiento. Por otro lado, y como es lógico, la edad se asocia con una mayor talla, peso e IMC. Así mismo, se observa que estas tres variables se asocian con un mejor comportamiento, tal vez debido a un mayor autocontrol asociado a la madurez. Estos resultados evidencian la importancia de tener un alto nivel de Actividad Física semanal, logrando así que los alumnos y alumnas tengan al mismo tiempo un comportamiento menos hiperactivo y menos déficit de atención.

Cada vez son más los estudios que evalúan el efecto de un adecuado nivel de Actividad Física en variables cognitivas y comportamentales, entre otras (Heijer et al., 2017; Ramer, Davis, Frazier, Marquez, y Bustamante, 2018; Suarez-Manzano et al., 2017). Pero al mismo tiempo, conforme pasan los años, los escolares tienen cada vez menos tiempo para dedicar a actividades lúdicas de carácter activo, así como una menor seguridad para pasar el tiempo de descanso disfrutando de la calle y del juego. Por este motivo, durante los últimos años han proliferado los proyectos que apuestan por una mayor presencia del movimiento en las instituciones escolares, propuestas como el desplazamiento activo, descansos activos, recreos activos, sesiones físicamente activas en la propia aula, entre otras alternativas (Martínez-López, Ruiz-Ariza, de la Torre-Cruz, y Suárez-Manzano, 2020).

Por este motivo, los autores del presente trabajo consideramos que la práctica de ejercicio físico debería de ser fomentada no solo desde las familias, sino también desde los centros educativos y los organismos públicos.



### **Fortalezas y limitaciones del estudio**

Este estudio presenta varias limitaciones. En primer lugar, no se han podido controlar variables como la alimentación y tratamiento farmacológico, dado que los/as estudiantes siguieron con sus hábitos normales. Nos obstante, se pidió a las familias que no hicieran alteraciones en los tratamientos durante las 2 semanas previas a las mediciones. Así mismo, consideramos que las fortalezas a destacar son la cantidad de participantes del estudio, homogeneidad entre chicos y chicas y la posesión de informe del diagnóstico TDAH realizado por especialistas previa selección de participantes.

### **Aplicaciones prácticas**

Tras el análisis de los resultados y estudios previos, proponemos una intervención de al menos cinco semanas. Realizando, al menos 2 sesiones por cada semana. Las sesiones de aproximadamente 30 minutos, en las que se realicen ejercicios de intensidad moderada y moderada-vigorosa. Las sesiones deben de incluir ejercicios de carácter aeróbico y trabajo de fuerza con auto-cargas. Junto a las 3 horas de Educación Física y un programa de fomento del desplazamiento activo a la escuela, ayudaría a que los chicos y chicas ayuden a alcanzar las recomendaciones dictadas por la Organización Mundial de la Salud.

### **Agradecimientos**

Los autores desean agradecer las asociaciones y centros escolares participantes, a sus directores y directoras, tutores y educadores, así como a los familiares, la participación desinteresada en este proyecto. Sin olvidar, por supuesto a los participantes, que asistieron a las evaluaciones haciendo posible este estudio. Agradecer, el apoyo y soporte por parte de la Universidad de Jaén, el grupo AFAES (HUM-943) y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España.

### **Conflicto de intereses**

No existe conflicto de intereses.

### **Financiación**

Este trabajo ha sido parcialmente apoyado por el Programa de Formación del Profesorado Universitario [código: AP-2016/07226], perteneciente al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España.

### **REFERENCIAS**

American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®: Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5®*. American Psychiatric Pub.

Canals, J., Morales-Hidalgo, P., Jané, M. C., y Domènech, E. (2018). ADHD prevalence in Spanish preschoolers: comorbidity, socio-demographic factors, and functional consequences. *Journal of Attention Disorders*, 22(2), 143-153. doi:10.1177/1087054716638511

Cerrillo-Urbina, A.J., García-Hermoso, A., Martínez-Vizcaíno, V., Pardo-Guijarro, M.J., Ruiz-Hermosa, A., y Sánchez-López, M. (2018). Prevalence of probable attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms: result from a Spanish sample of children. *BMC Pediatrics*, 18(1), 111. doi:10.1186/s12887-018-1083-1

Cornelius, C., Fedewa, A.L., & Ahn, S. (2017). The effect of physical activity on children with ADHD: a quantitative review of the literature. *Journal of Applied School Psychology*, 33(2), 136-170. doi:10.1080/15377903.2016.1265622

Cortese, S., & Tessari, L. (2017). Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and obesity: update 2016. *Current Psychiatry Reports*, 19(1), 4. doi:10.1007/s11920-017-0754-1

Den Heijer, A.E., Groen, Y., Tucha, L., Fuermaier, A.B., Koerts, J., Lange, K.W.,... & Tucha, O. (2017). Sweat it out? The effects of physical exercise on cognition and behavior in children and adults with ADHD: a systematic literature review. *Journal of Neural Transmission*, 124(1), 3-26. doi:10.1007/s00702-016-1593-7

Martínez-López, E.J., Ruiz-Ariza, A., de la Torre-Cruz, M.J., y Suárez-Manzano S. (2020). Alternatives of physical activity within school and effects on cognition. A review and educational guide. *Psicología Educativa*, (in press)

Ng, Q.X., Ho, Y. X., Chan, H.W., Yong, Z.J., & Yeo, W.S. (2017). Managing childhood and adolescent attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) with exercise: a systematic review. *Complementary Therapies in Medicine*, 34, 123-128. doi:10.1016/j.ctim.2017.08.018

Polanczyk, G.V., Salum, G.A., Sugaya, L.S., Caye, A., y Rohde, L.A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345-365. doi:10.1111/jcpp.12381

Ramer, J.D., Davis, C.L., Frazier, S.L., Marquez, D.X., & Bustamante, E.E. (2018). Physical Activity Influence On Behavior Of Children With Adhd & Dbd During Instruction Using Classroom Observation. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 50(5S), 693.

Suarez-Manzano, S., Ruiz-Ariza, A., De La Torre-Cruz, M., y Martinez-Lopez, E.J. (2018). Acute and chronic effect of physical activity on cognition and behaviour in young people with ADHD: A systematic review of intervention studies. *Research in Developmental Disabilities*, 77, 12-23. doi:10.1016/j.ridd.2018.03.015

Suarez-Manzano, S., Ruiz-Ariza, A., López-Serrano, S., y Lopez-Martinez, E.J. (2017). Efecto agudo del ejercicio físico sobre la impulsividad y estado de ansiedad, en escolares de 6-12 años con trastorno por déficit de atención e hiperactividad: revisión sistemática. *MLS Educational Research*, 1(1), 39-52. doi:10.29314/mlser.v1i1.21

Tandon, P.S., Sasser, T., Gonzalez, E. S., Whitlock, K. B., Christakis, D. A., & Stein, M. A. (2019). Physical activity, screen time, and sleep in children with ADHD. *J Phys Act Health*, 16(6), 416-422. doi:10.1123/jpah.2018-0215

## CAPÍTULO 112

### EMPLEAR DESCANSOS FÍSICAMENTE ACTIVOS ENTRE CLASES DURANTE CUATRO SEMANAS PUEDE MEJORAR EL CÁLCULO MATEMÁTICO DE LOS ADOLESCENTES: UN ESTUDIO PILOTO

KHADER F. ABU-HELAIEL\*, MARÍA TERESA REDECILLAS PEIRÓ\*\*,  
SARA SUÁREZ MANZANO\*, Y EMILIO JOSÉ MARTÍNEZ LÓPEZ\*  
*\*Universidad de Jaén, \*\*Hospital San Agustín (Linares)*

#### INTRODUCCIÓN

La práctica de actividad física (AF) produce beneficios de salud en los jóvenes, incluyendo mejoras en el comportamiento en clase y en el rendimiento escolar (Marques et al., 2017; Ruiz-Ariza et al., 2017). Lo anterior puede ser explicado por el aumento del factor neurotrófico derivado del cerebro (BDNF) cuando se practica AF (Cotman, Berchtold, & Christie, 2007). Este factor se ha relacionado con mejoras en la función cognitiva en niños (Hotting & Roder, 2013) y puede conducir a un mejor comportamiento y rendimiento académico (Howie & Pate, 2012). Sin embargo, solo 1/5 de los jóvenes lleva a cabo 60 minutos al día de AF a intensidad moderada-vigorosa (MVPA) recomendadas por la OMS para ser un joven físicamente activo. Aunque los Centros educativos son un lugar adecuado para promover la práctica de la AF, la inclusión de estas prácticas en el horario escolar puede ser una tarea compleja (Naylor et al., 2015), sobre todo en franjas ocupadas por las materias instrumentales como Lengua o matemáticas (McMullen, Kulinna, & Cothran, 2014).

Ante la anterior situación, una iniciativa para fomentar la práctica de AF durante la jornada escolar es la práctica de ejercicio físico durante los descansos entre clases (Watson et al., 2017). Estos pequeños periodos de AF se denominan descansos activos y son de gran utilidad para activar tanto el cuerpo como la mente durante los periodos de aprendizaje (Suárez-Manzano, Ruiz-Ariza, López-Serrano, y Martínez, 2018). De forma general, estos periodos suelen tener una intensidad de moderada-vigorosa y oscilan en una duración de entre 2 y 15 minutos (Janssen et al., 2014).

Entre los programas internacionales que incluyen espacios cortos de AF de aproximadamente 10 minutos durante los descansos activos destaca el TAKE10, y tiene como principal fin el incremento de la AF diaria y la disminución del sedentarismo (Ribeiro y Alves, 2014), así como influir positivamente sobre el rendimiento cognitivo (Donnelly y Lambourne, 2011). Parece que las mejoras producidas por la AF en las variables cognitivas podrían ser fundamentales para

mejorar las habilidades mentales responsables de la planificación, el cambio de tareas así como la resolución de problemas, (Ruiz-Ariza et al., 2017).

A pesar de lo anterior, algunos autores afirman que los descansos activos de intensidad moderada-vigorosa de 5 minutos (por ejemplo, marcha, saltar y correr) no bastan para mejorar los resultados académicos (Howie, Beets, & Pate, 2015). Otros investigadores han sugerido usar descansos de intensidad solo vigorosa de 4 minutos (por ejemplo, saltos) para afectar positivamente de forma aguda sobre variables cognitivas como la atención (Ma, Le Mare, & Gurd, 2015). Sin embargo, no se conoce el efecto de este tipo de estímulos a largo plazo.

Si bien se ha demostrado que los descansos activos de al menos 10 minutos son efectivos para mejorar los resultados académicos, pocos estudios han investigado el efecto de los programas de descansos activos en variables más específicas como el cálculo matemático así como la atención necesaria durante la resolución de problemas (Ma, Le Mare, & Gurd, 2015). Además, se ha evidenciado que la mayoría de los estudios emplean estímulos a corto plazo y de una intensidad moderada-vigorosa pero sin determinar la frecuencia cardíaca de trabajo.

En concreto, pocos estudios han analizado los posibles efectos sobre el cálculo matemático y los resultados son aún inconcluyentes. La AF controlada y motivada con monitoreo de frecuencia cardíaca grupal y realizada de manera cooperativa (ejercicios físicos en parejas o en grupos pequeños) se ha demostrado que aumenta la motivación y la toma de decisiones grupales en ejercicios cooperativos y aumenta la autoeficacia y los comportamientos sociales (Ruiz-Ariza et al., 2017). De este modo, el objetivo del presente estudio fue conocer el efecto de un programa de 4 semanas de dos descansos activos diarios de 10 minutos de duración cada uno, a moderada-alta intensidad, sobre el cálculo matemático y la atención selectiva en adolescentes de Educación Secundaria.

## **MÉTODO**

### **Diseño y participantes**

La tabla 1 muestra las características antropométricas y valores cognitivos iniciales de los participantes. Participaron en el estudio 56 jóvenes (48.2% chicas) de  $12.12 \pm 0.44$  años y un  $IMC = 20.64 \pm 3.40$  kg/m<sup>2</sup>. No se hallaron diferencias significativas entre grupos en ninguna variable dependiente al inicio del estudio (todos  $p \geq 0.05$ ). Se asignó al azar a los adolescentes en Grupo de control (GC,  $n = 29$ ) que realizó los descansos tradicionales pudiendo únicamente permanecer en la clase. Y un grupo experimental (GE,  $n = 27$ ) que realizó dos descansos activos de 10 minutos a moderada-alta intensidad (a las 10.00h y 13.30h).

Antes de la participación voluntaria, los padres o tutores legales de todos los participantes firmaron el consentimiento informado. Los jóvenes con limitaciones

físicas o contraindicaciones médicas para realizar ejercicio físico intenso fueron excluidos. Fueron eliminados del análisis final aquellos alumnos que no mantuvieron un promedio de intensidad dentro del rango 145 – 190 p/min en al menos el 70% de los 10 minutos de descanso activo. El diseño cumple con la normativa española para la investigación clínica en humanos (Ley 14/2007, de 3 de julio, de Investigación Biomédica), con la normativa para la protección de datos privados (Ley Orgánica 15/1999) y con los principios de la Declaración de Helsinki (2013 versión, Brasil).

*Tabla 1.* Características antropométricas y valores cognitivos de los participantes al inicio del estudio. Los valores son presentados como media y desviación estándar o porcentaje

Variable	Todos (n=56)	Grupo Control (n = 29)	Grupo Experimental (n =27)	P
Edad (años)	12.12 ± 0.44	12.31 ± 0.47	12.22 ± 0.42	0.466
Sexo (%)	Chico 29 (51.8)	14 (48.3)	15 (55.6)	0.391
	Chica 27 (48.2)	15 (51.7)	12 (44.4)	
Peso (kg)	52.81 ± 10.66	52.50 ± 10.47	53.15 ± 11.05	0.822
Altura (m)	1.54 ± 0.08	1.55 ± 0.80	1.54 ± 0.07	0.717
IMC (p/m2)	20.64± 3.40	20.42 ± 4.10	20.87 ± 2.49	0.625
Cálculo matemático	6.23 ± 2.60	5.86 ± 2.51	6.63 ± 2.60	0.275
Atención selectiva	144.70 ± 30.66	143.17 ± 36.78	143.33 ± 22.93	0.704

## Instrumentos de medida

### Cálculo Matemático

Para valorar el cálculo matemático se utilizó una adaptación de la escala de cálculo matemático llevada a cabo por Hillman et al. (2009). Se pretendió comprobar la capacidad de procesamiento, velocidad y resolución de operaciones matemáticas. Este test consistía en la presentación de 2 columnas de operaciones matemáticas sencillas basadas en sumas y restas con 6 dígitos. Para realizar la prueba se disponía de un minuto en el cual se debía de resolver el mayor número posible de operaciones. Para evaluar la prueba se contabilizan número de aciertos del total de las operaciones realizadas. Estudios previos han mostrado una fiabilidad test–retest de 0.887 (Ruiz-Ariza et al., 2018).

### Atención selectiva

La atención selectiva fue evaluada con la prueba d2 de Brickenkamp (versión en español de Seisdodos, 2012). Los participantes disponían de un corto tiempo para completar el test (20 segundos para cada fila). Esta prueba evalúa la velocidad de percepción visual y las capacidades de concentración, valorando la capacidad para enfocarse de forma selectiva y precisa en ciertos aspectos relevantes de una tarea. El

tiempo límite para realizar la prueba es de 4 minutos y 40 segundos. Se calculó la puntuación de atención selectiva mediante la fórmula: [número de elementos procesados - (omisiones + errores)]. Esta prueba se ha empleado con anterioridad en poblaciones similares presentando una fiabilidad test-retest de 0.911 (Ruiz-Ariza et al., 2018).

### **Intervención de descansos activos**

La intervención se basó en dos descansos activos de 10 minutos a moderada-alta intensidad (a las 10.00h y 13,30h), de lunes a viernes, durante 4 semanas. El estímulo se basó en las series de 4' del programa C-HIIT (Martínez-López et al., 2018; Mezcua-Hidalgo et al., 2019; Ruiz-Ariza et al., 2019). El control de la intensidad durante el estudio se llevó a cabo de forma centralizada, inalámbrica e individualizada mediante Seego Realtracksystems®.

### **Variables de confusión controladas**

Las variables de confusión utilizadas fueron la edad y el sexo de los participantes. Para controlar dichas variables se preguntó en un formulario sociodemográfico (Ruiz-Ariza et al., 2016). El IMC, que no fue empleado como covariable, fue calculado con el peso y la altura empleando la siguiente formula: [peso/altura (m<sup>2</sup>)]. Se usó una báscula ASIMED® B-type-class III (Spain) y un tallímetro SECA 214 (SECA® Ltd, Germany). Tanto el peso como la altura fueron registradas con el participante descalzo y en ropa ligera.

### **Análisis de datos**

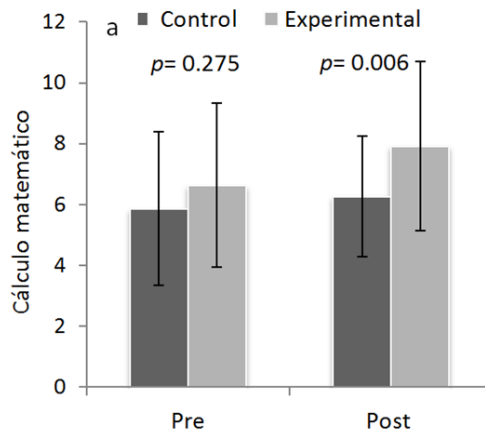
La comparación de las variables continuas y categóricas en función de la participación en diferentes descansos activos (GC, GE) se llevó a cabo mediante ANOVA de un factor (Grupo) y Chi<sup>2</sup> para las variables continuas y categóricas respectivamente. La normalidad y homocedasticidad fue comprobada con la prueba de Kolmogorov-Smirnov y el test de Levene, respectivamente. Para analizar el efecto de las 4 semanas de descansos activos se empleó ANCOVA de medidas repetidas 2 Grupo (GC, GE) x 2 Tiempo (pre, post). Se empleó como variables dependientes el cálculo matemático y la atención, como factor fijo el Grupo y como covariables la edad y sexo. El ajuste post hoc se llevó a cabo mediante Bonferroni. El tamaño del efecto fue calculado como  $\eta^2$  parcial. Los análisis se realizaron por separado para cada variable dependiente. En todas las medidas se utilizó como valor criterial de contraste  $p \leq 0.05$ . Los análisis fueron realizados utilizando SPSS v.22.

## RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados del análisis ANCOVA llevado a cabo en las variables de cálculo y matemático y atención. El análisis incluyó dos medidas de grupo (control y experimental) y dos medidas de tiempo (pre y post) y se emplearon como covariables la edad y el sexo de los participantes.

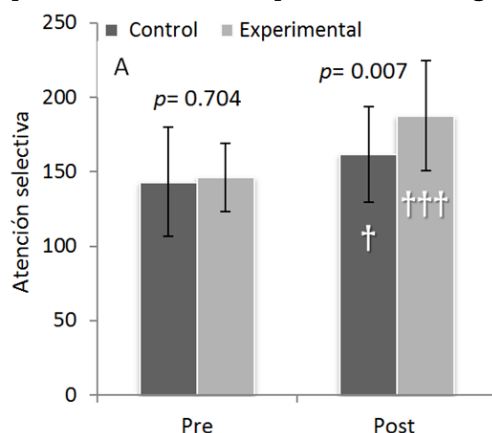
El análisis de resultados de cálculo matemático (Figura 1) mostraron un efecto principal grupo  $F(1,52) = 4.727$ ,  $p = 0.034$ ,  $\eta^2$  parcial = 0.083,  $1-\beta = 0.569$ . Un análisis más detallado mostró que después de 4 semanas de descansos activos de moderada/alta intensidad el grupo experimental había mejorado significativamente su puntuación en cálculo matemático respecto al grupo de control ( $7.93 \pm 2.77$  vs.  $6.28 \pm 1.98$ ,  $p = 0.006$ ). El análisis no mostró ningún otro efecto principal tiempo ( $p = 0.222$ ) ni de interacción tiempo x grupo ( $p = 0.245$ ).

*Figura 1.* Resultados de cálculo matemático en adolescentes después de 4 semanas de descansos activos de moderada-alta intensidad



Los resultados de atención selectiva (Figura 2) no mostraron efecto principal Tiempo ( $p = 0.487$ ) pero sí se halló un efecto principal grupo  $F(1,52) = 4.839$ ,  $p = 0.032$ ,  $\eta^2$  parcial = 0.085,  $1-\beta = 0.579$  y una tendencia a la significatividad en la interacción Tiempo x Grupo  $F(1,52) = 3.830$ ,  $p = 0.056$ ,  $\eta^2$  parcial = 0.069,  $1-\beta = 0.480$ . Un análisis más detallado mostró que después de 4 semanas de descansos activos de moderada/alta intensidad el grupo experimental había mejorado significativamente su atención respecto al grupo de control ( $187.70 \pm 37.01$  vs.  $161.76 \pm 31.94$ ,  $p = 0.007$ ). El análisis intragrupos mostró también que después de la intervención ambos grupos habían mejorado significativamente respecto a la medida (Post:  $171.76 \pm 31.94$  vs. Pre:  $143.17 \pm 36.78$ ,  $p = 0.037$  y Post:  $187.70 \pm 37.01$  vs. Pre:  $146.33 \pm 22.93$ ,  $p < 0.001$  para grupo de control y experimental respectivamente).

**Figura 2.** Resultados de atención selectiva en adolescentes después de 4 semanas de descansos activos. † y ††† denotan  $p < 0.05$  y  $p < 0.001$  respectivamente comparado con la medida pre en el mismo grupo



## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Este estudio pretendió conocer el efecto a medio plazo de un programa de 4 semanas que aplicaba 10 minutos de AF de media-alta intensidad, durante los descansos entre clases, en el cálculo matemático y atención de jóvenes de educación secundaria. Después de 4 semanas los adolescentes que llevaron a cabo descansos físicamente activos mejoraron significativamente el cálculo matemático respecto a los que realizaron descansos tradicionales. Se comprobó también que los participantes del grupo experimental mejoraron significativamente la atención selectiva con una menor cantidad de errores. No se ha observado efecto negativo en la puntuación de ninguna variable de estudio después de llevar a cabo el programa de intervención.

Nuestros hallazgos están en consonancia con las mejoras obtenidas en el rendimiento en matemáticas y lectura llevadas a cabo por Howie & Pate (2014). Sin embargo, otros estudios no hallaron mejoras en ambas variables (Watson et al., 2017). Otro estudio encontró que los descansos activos de 5 minutos tampoco fueron suficientes para lograr una mejora en las puntuaciones de matemáticas, sin embargo, los descansos activos de 10 y 20 minutos sí lograron mejoras (Howie & Pate, 2014). Estas diferencias pueden ser debidas a que la intervención no se haya realizado según lo previsto o el estímulo no haya sido el adecuado.

Una revisión sistemática llevada a cabo por Suárez-Manzano, Ruiz-Ariza, López-Serrano, y Martínez (2018), analizó nueve estudios de intervención con intervención basados en descansos activos y que estudiaron su relación con respecto a la atención de los jóvenes. Estos autores mostraron que todos los estudios emplearon ejercicio físico a intensidad moderada-vigorosa de una duración entre 5-30 min. En siete estudios obtuvieron mejoras y en dos no obtuvieron cambios. Finalmente, se observó



la influencia de la duración e intensidad de la intervención habiendo controversia entre los diferentes estudios. Howie et al. (2014) mostraron interrupciones activas de intensidad moderada a vigorosa de 5 minutos realizadas una vez al día, y no obtuvieron ningún efecto. Por el contrario, Ma et al. (2014) informaron que los descansos activos de 4 minutos de duración, de intensidad vigorosa produjeron mejoras en la atención.

A pesar de los hallazgos positivos mostrados por los descansos activos, algunos docentes consideran que pueden ser molestos para el resto del Centro debido al ruido que pueda ocasionar los movimientos activos (Watson et al., 2017). Sin embargo, otros investigadores consideran que los descansos activos pueden ser muy eficientes, mejor si se realizan varios al día. En ese estudio, las puntuaciones de atención selectiva (Manly et al., 2001), fueron mejores entre los niños que participaron en dos descansos activos de 20 minutos en comparación con uno de 20 minutos por día (Altenburg, Chinapaw, & Singh, 2016). Si bien es posible que este resultado se deba a la mayor dosis de AF en el segundo grupo, se justifica la investigación de descansos activos más cortos y frecuentes dado que tal vez sean más factibles llevarlos a cabo, como hemos mostrado en el presente estudio.

Al igual que en el presente trabajo, las diferencias de sexo en los resultados de las intervenciones de descansos activos rara vez se informan (Howie, Beets, & Pate, 2014), pero algunos estudios indican diferencias importantes en el comportamiento en la tarea (mejor entre las niñas) después de descansos activos de 5 minutos en el rendimiento matemático (mejoras para las niñas pero no para los niños) después de 10 y 20 minutos de descanso activo (Howie et al., 2014).

Los resultados sobre descansos activos mostrados en este trabajo pueden ser debidos a tanto a factores fisiológicos como socio-conductuales. Por ejemplo, la AF ha sido asociada a la mejora de la función cerebral, irrigación sanguínea y oxigenación cerebral, angiogénesis, sinaptogénesis y neurogénesis (Ruiz-Ariza et al., 2017), equilibrando los niveles de cortisol que actúan contra la ansiedad y estrés (Hillier, Murphy, y Ferrara, 2011). Todos estos hechos explicarían el aumento de la atención-concentración y del cálculo matemático.

Se concluye que incluir al menos dos descansos activos de actividad física de moderada a vigorosa de 10 minutos de duración cada podría mejorar el rendimiento en el cálculo matemático de los adolescentes. La aplicación de estos descansos mejora además la atención selectiva que podría favorecer una menor cantidad de errores durante las funciones matemáticas. No se ha observado efecto negativo en la puntuación de ninguna variable de estudio después de llevar a cabo el programa de intervención. Se sugiere incluir al menos dos descansos activos entre clases al día de 10 minutos de duración ya que pueden mejorar a largo plazo aspectos como la atención y el cálculo matemático. Por tanto, este trabajo puede ser de utilidad para

que los docentes puedan incorporar intervenciones de AF dentro del contexto escolar más allá de los contenidos propios de la asignatura de Educación Física.

## REFERENCIAS

Altenburg, T.M., Chinapaw, M.J.M., & Singh, A.S. (2016). Effects of one versus two bouts of moderate intensity physical activity on selective attention during a school morning in Dutch primary schoolchildren: a randomized controlled trial. *Journal of Sciences and Medicine Sport*, 19(10), 820-824.

Corbalán-Berná, J., & Limiñana-Gras, R.M. (2010). El genio en una botella. El test CREA, las preguntas y la creatividad. Introducción al monográfico “El test CREA, inteligencia creativa”. *Anales de psicología*, 26(2), 197-205.

Hillier, A., Murphy, D., & Ferrara, C. (2011). A Pilot Study: Short-term Reduction in Salivary Cortisol Following Low Level Physical Exercise and Relaxation among Adolescents and Young Adults on the Autism Spectrum. *Stress and Health*, 27(5), 395-402.

Hillman, C.H., Pontifex, M.B., Raine, L.B., Castelli, D.M., Hall, E.E., & Kramer, A.F. (2009). The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. *Neuroscience*, 159(3), 1044-1054.

Hotting, K., & Roder, B. (2013). Beneficial effects of physical exercise on neuroplasticity and cognition. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 37(9), 2243-2257.

Howie, E.K., Beets, M.W., & Pate, R.R. (2014). Acute classroom exercise breaks improve on-task behavior in 4th and 5th grade students: a dose-response. *Mental Health and Physical Activity*, 7(2), 65-71.

Howie, E.K., & Pate, R.R. (2012). Physical activity and academic achievement in children: A historical perspective. *Journal of Sport and Health Science*, 1(3), 160-169.

Janssen, M., Chinapaw, M.J.M., Rauh, S.P., Toussaint, H.M., Van Mechelen, W., & Verhagen, L. M. (2014). A short physical activity break from cognitive tasks increases selective attention in primary school children aged 10–11. *Mental Health and Physical Activity*, 7(3), 129-134.

Ma, J.K., Le Mare, L., & Gurd, B.J. (2015). Four minutes of in-class high-intensity interval activity improves selective attention in 9 to 11 year olds. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 40(3), 238-244.

Manly, T., Anderson, V., & Nimmo-Smith, I. (2001). The differential assessment of children's attention: the Test of Every day Attention for Children (TEA-Ch), normative sample and ADHD performance. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(8), 1065-1081.

Marques, A., Santos, D.A., Hillman, C.H. et al. (2017). How does academic achievement relate to cardiorespiratory fitness, self-reported physical activity and objectively reported physical activity: a systematic review in children and adolescents aged 6–18 years. *British Journal of Sports Medicine*, 52(16).

Martínez-López, E.J., De la Torre-Cruz, M.J., Suárez-Manzano, S., & Ruiz-Ariza, A. (2018). 24 sessions of monitored cooperative high-intensity interval training improves attention-concentration and mathematical calculation in secondary school. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(3), 1572-1582.

McMullen, J., Kulinna, P., & Cothran, D. (2014). Physical activity opportunities during the school day: classroom teachers' perceptions of using activity breaks in the classroom. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(4), 511-527.

Mezcua-Hidalgo, A., Ruiz-Ariza, A., Suárez-Manzano, S., & Martínez-López, E.J. (2019). 48-Hour Effects of Monitored Cooperative High-Intensity Interval Training on Adolescent Cognitive Functioning. *Perceptual and Motor Skills*, 126(2), 202-222.

Naylor, P.J., Nettlefold, L., Race, D. et al. (2015). Implementation of school based physical activity interventions: a systematic review. *Preventive Medicine*, 72, 95-115.

Ribeiro, R., & Alves, L. (2014). Comparison of two school-based programmes for health behaviour change: The Belo Horizonte Heart Study randomized trial. *Public Health Nutrition*, 17(6), 1195-1204.

Ruiz-Ariza, A., Casuso, R. A., Suárez-Manzano, S., & Martínez-López, E. J. (2018). Effect of augmented reality game Pokèmon GO on cognitive performance and emotional intelligence in adolescent young. *Computers & Education*, 116, 49-63.

Ruiz-Ariza, A., Grao-Cruces, A., de Loureiro, N.E.M., & Martínez-López, E. J. (2017). Influence of physical fitness on cognitive and academic performance in adolescents: A systematic review from 2005–2015. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 108-133

Ruiz-Ariza, A., Suárez-Manzano, S., López-Serrano, S., & Martínez-López, E.J. (2019). The effect of cooperative high-intensity interval training on creativity and emotional intelligence in secondary school: A randomised controlled trial. *European Physical Education Review*, 25, 355-373.

Seisdedos, N. (2012). *Spanish adaptation D2, attention test Brickenkamp* (4th revised edition). Madrid, Spain: TEA Ediciones.

Suárez-Manzano, S., Ruiz-Ariza, A., De la Torre-Cruz, M. & Martínez-López, E.J. (2018). Acute and chronic effect of physical activity on cognition and behaviour in Young people with ADHD: A systematic review of intervention studies. *Research in Developmental Disabilities*, 77, 12-23.

Watson A, Timperio A, Brown, H., et al. (2017). A primary school active break programme (ACTI-BREAK): study protocol for a pilot cluster randomised controlled trial. *Trials*, 18(1), 433.



## CAPÍTULO 113

### **PROPUESTA DE ACTIVIDADES Y HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR LA SEXUALIDAD SALUDABLE Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

OLGA MAYORAL GARCÍA-BERLANGA Y MARTA TALAVERA ORTEGA  
*Universitat de València*

#### **INTRODUCCIÓN**

##### **Descripción del proyecto**

##### **Situación actual del estado de la cuestión (estado del arte) y del propio tema o asignatura para la que se plantea el proyecto**

Nadie duda hoy en día de la importancia de una Educación Integral en Sexualidad (EIS, Comprehensive Sex Education, CSE, en sus siglas en inglés), tanto en Educación Primaria, como en Secundaria, incluso en enseñanzas postobligatorias. En palabras de la Organización Mundial de la Salud (OMS), “tiene un papel central en la preparación de los jóvenes para una vida segura, productiva y plena en un mundo donde el VIH y el sida, las infecciones de transmisión sexual (ITS), los embarazos no planificados, la violencia de género y la desigualdad de género todavía representan un grave riesgo para su bienestar (OMS, 2018). Pero esta educación sigue siendo una asignatura pendiente en el Sistema Educativo Español, que si bien informa adecuadamente sobre la prevención de embarazos no deseados y las infecciones de transmisión sexual desde el último ciclo de educación primaria, no aborda otros contenidos igual de importantes, como la orientación de género, la prevención del acoso o de la violencia de género. Además, existen dos riesgos recientes derivados del avance tecnológico de la sociedad. La popularización de Internet pone a disposición de los y las adolescentes contenidos pornográficos de fácil acceso y el uso de las redes sociales ha hecho lamentablemente familiares entre nosotros vocablos como ciberbullying, sexting o grooming, todos ellos relacionados con un mal uso de las redes sociales.

Los resultados de la Encuesta Nacional sobre sexualidad y anticoncepción entre los jóvenes españoles (16-25 años), estudio realizado por encargo de la Sociedad Española de Contracepción, confirman este problema. El estudio, realizado en 2019 por medio de encuestas a más de 1200 adolescentes españoles constata la reducción de la edad media de la primera relación sexual con penetración a los 16,4 años, si bien se reduce todavía en el segmento de edad de edad 16-18 años a los 15,7 años, tendencia que se venía observando desde hace tiempo (SEC, 2019). Son especialmente

preocupantes algunos de los datos que se pueden extraer de este estudio, como que Internet es la primera fuente de información sobre la sexualidad (la incluyen el 47,8% de los encuestados), o que los adolescentes prefieren recibir dicha información de sus profesores (28%) antes que de su madre (23,1%) o su padre (12,4%). La segunda fuente de información son sus amigos (45,5%). La falta de una información adecuada se constata también con los datos de esa encuesta: uno de cada cinco adolescentes (19,7%) realiza la “marcha atrás” como medio anticonceptivo cuando mantiene relaciones sexuales con penetración. Queda, pues, claro que es necesaria una mejora importante en la Educación Sexual en la etapa de Secundaria, que además se debe extender a los estudios posteriores.

Sin embargo, los docentes de esta etapa son reacios a emprender esa educación afectivo-sexual, como constata Sánchez (2009). Este rechazo está provocado por un conjunto de factores que van desde la falta de preparación a la consideración de que esa formación se debe impartir en el ámbito familiar. La Educación Sexual Integral sigue así en un limbo en el que el pudor a la hora de abordar sus contenidos sigue condicionando su implantación.

Urge desarrollar una serie de acciones que corrijan esta situación sin las cuales seguiremos enfrentando problemas como las Infecciones de Transmisión Sexual o los embarazos no deseados; casi 10 000 adolescentes menores de 19 años abortaron en España en 2017 tras sufrir un embarazo no deseado según fuentes del Ministerio de Sanidad (Interrupción Voluntaria del Embarazo del Ministerio de Sanidad , 9 755 menores de 19 años interrumpieron voluntariamente su embarazo en 2017, de las cuales 345 eran menores de 15 años).

Si estos retos ya eran objetivo de la EIS en épocas previas al auge de Internet, la educación se enfrenta ahora a un nuevo reto, la facilidad de acceso a la pornografía por parte de la juventud. En base a la experiencia propia, el alumnado de Secundaria accede de forma habitual a contenidos pornográficos en Internet, bien de forma intencionada, bien de forma casual. Las páginas que alojan estos contenidos ofrecen una ridícula, demasiadas veces inexistente, protección al acceso de menores de edad que, como mucho, deben constatar de forma voluntaria que “son mayores de 18 años” por el simple hecho de marcar esa opción en una pestaña. Estas páginas ofrecen, además, de forma engañosa que los participantes en sus vídeos son personas amateurs, que difunden esos contenidos de forma voluntaria y sin expectativas de recibir ninguna compensación monetaria a cambio. Es precisamente este “porno de aficionados” el que cala entre el alumnado de Secundaria, que lo usa como una fuente de información que distorsiona la idea que se pueden hacer de lo que es una sexualidad sana. Basta con revisar las preguntas que suelen plantear durante las sesiones dedicadas a este tema. A las dudas ya tradicionales, como pueden ser: “¿se pueden mantener relaciones sexuales durante la menstruación?” o “¿una chica se

puede quedar embarazada la primera vez que mantiene relaciones sexuales?”, se unen otras que muestran claramente la influencia que tiene el visionado de estos contenidos en la imagen que se crean sobre las relaciones sexuales, como “¿es necesario depilarse para mantener relaciones sexuales?” o el creciente interés por los consoladores, “¿es necesario ser mayor de edad para comprar un consolador?”, o relativo a las relaciones anales, “¿cuántos orificios tienen las chicas y para qué sirve cada uno?”.

La influencia de la pornografía en la adolescencia tiene claros efectos perniciosos: transmite una idea equivocada de una relación sexual sana en mentes no formadas y claramente influenciables, favorece prácticas de riesgo, como no usar preservativo, eyacular en la boca, “¿a qué sabe el semen?” o alternar entre vagina y ano, colocando a las chicas en un papel secundario, orientadas fundamentalmente a satisfacer los deseos de los chicos, “¿es una falta de respeto no tragárselo (referido al semen)?”, fomenta el machismo y la desigualdad de género, al fomentar una posición dominante del varón en las relaciones sexuales.

Por otra parte, cuestiones como las relaciones entre sexo, género y sexualidad, que requieren de un tratamiento muy respetuoso con las diferentes percepciones por parte del alumnado de secundaria requieren de una formación específica, que ha sido ampliamente estudiado en diferentes ámbitos del contexto anglosajón (McKay & Barrett, 1999; Milton et al., 2001; Youdell, 2005; Carman et al., 2011).

Todo lo planteado anteriormente requiere de un profesorado preparado y capaz de integrar las cuestiones de género en el amplio marco de la sostenibilidad, lo que pasa por una formación inicial adecuada. El trabajo en el aula en el marco de la sostenibilidad permite ofrecer una visión compleja de realidades concretas, de modo que se entiende como un problema social estará relacionado con aspectos económicos y/o ambientales. En este sentido, cuestiones económicas como la brecha salarial deben tenerse en cuenta a la hora de trabajar los roles de hombre y mujeres en un contexto social determinado.

El presente proyecto aborda, entre otros aspectos, la formación inicial del profesorado, en la línea de lo que indican diversos estudios que insisten en la necesidad de una formación inicial de futuros docentes que contribuya a la transición a sociedades más sostenibles y justas (Aznar et al., 2018; Calero et al., 2019).

A la dificultad de tratar estos temas en la educación secundaria se añade la renuencia por parte de algunas familias a que se trate este tema en las clases, basta como ejemplo la reciente implantación en la Región de Murcia del discutido “pin parental”, que ha derivado en una discusión abierta sobre los derechos del alumnado a recibir una educación en libertad, frente a los derechos de los progenitores a educar a sus descendientes de acuerdo con sus convicciones, enfrentando un ámbito de libertad frente al otro.

## **Descripción detallada del proyecto y de los objetivos que se pretenden conseguir**

A toda la situación anteriormente descrita, ya de por sí extremadamente compleja, se le une la situación actual provocada por la pandemia derivada de la COVID-19, con grandes incógnitas sobre la situación futura que han de considerarse en la EIS. La posibilidad más que real de enfrentar un nuevo rebrote y, con ello, un nuevo confinamiento, unida al desarrollo de la educación no-presencial forzado por la pandemia complica más la EIS que necesita de un ambiente de confianza y proximidad para que el alumnado pueda expresar sus dudas y opiniones con absoluta libertad y que las sesiones por videoconferencia pueden frenar. Es necesario el desarrollo de herramienta específicas, materiales, estrategias y metodologías, para afrontar esta EIS de forma no presencial, tanto síncrona como asíncrona, con la mayor garantía de éxito. Este es el objetivo principal del presente proyecto.

Además, este proyecto enlaza con el concedido el curso 2019-20 (Mujeres y saber: didáctica, ecología y salud (UV-SFPIE\_PID19-1098187)), donde, uno de los objetivos principales era desarrollar talleres, actividades y jornadas que permitan explicar, discutir, introducir y desarrollar la perspectiva de género en todos aquellos espacios en los que impartimos nuestra docencia, incluida la temática de la salud sexual y reproductiva, continuación a su vez del proyecto del curso 2017-2018 con la incorporación de la perspectiva de género en las didácticas de las ciencias naturales, sociales y artísticas (UVSPIE\_RMD17-5875-76).

Este proyecto prevé, por tanto, continuar la línea de los anteriores, completar los objetivos planteados en los mismos y complementarlos.

## **Objetivos del proyecto: Objetivos generales. Justificación del interés y viabilidad del proyecto**

El objetivo general de este proyecto es la propuesta de actividades y herramientas para trabajar la sexualidad saludable y la prevención de la violencia de género en alumnado de educación infantil, primaria y secundaria, coordinado por un equipo de investigación que, por un lado desde la experiencia (algunos de los participantes tienen más de veinte años de experiencia en educación) y la cercanía (el resto son estudiantes de Máster y Posgrados de la universidad o personal becario), genere materiales y propuestas de calidad y con un fuerte componente práctico.

Respecto a su interés, es fundamental proporcionar herramientas al profesorado en formación para abordar con perspectiva de género los diferentes ámbitos de la educación infantil, primaria y secundaria, y con ello responder a la nueva hoja de ruta sobre la estrategia europea de Investigación e Innovación del ERA 2016-2020 que dedica un eje completo a la igualdad de género en investigación al establecer como prioridad número 4 #Fortalecer la igualdad de género y la dimensión de género en la



investigación#, pero también la elaboración de directrices y buenas prácticas en la docencia. Igualmente, se adecúa al Nuevo Plan Director de Coeducación de la Generalitat Valenciana que identifica el sistema educativo como el instrumento con el mayor potencial transformador de la sociedad.

La inclusión de la perspectiva de género en investigación y docencia es necesaria para el desarrollo completo, en una sociedad igualitaria y sin estereotipos, como se pretende alcanzar actualmente desde la propia universidad. En concreto en torno a la sexualidad saludable, los docentes en activo reclaman más formación sobre la temática para afrontar las dudas que, durante las clases pueden surgir y cuyo abordaje entra en conflicto en muchas ocasiones, entre la información que tiene el alumnado (muchas veces procedente de fuentes como la pornografía que se encuentra a su alcance en internet), la que reciben de sus iguales y la que puede facilitarse en las familias u otros ámbitos.

Además, actualmente, a esta dificultad se añade la posibilidad/necesidad de la enseñanza a distancia, que en temas de “delicada” naturaleza, como la sexualidad, puede implicar una dificultad añadida. Esto hace más necesario aun profundizar en el tema y en metodologías alternativas a la clase presencial, en las que se pueda abordar la EIS.

Por último, abordar una temática cercana al alumnado, con la participación de personas de una edad próxima a la suya en el equipo de trabajo, facilitará la adquisición de contenidos de una manera significativa para el alumnado y, por tanto, se prevé, más duradera en el tiempo.

Los objetivos específicos de esta propuesta son:

Desarrollo de herramientas específicas, materiales, estrategias y metodologías, para afrontar esta EIS de forma no presencial con la mayor garantía de éxito.

Incentivar el trabajo de la temática de la sexualidad desde la perspectiva de la salud integral de la persona.

Implementar el planteamiento del proyecto en el mayor número posible de profesorado en formación inicial y transmitir resultados y conclusiones al resto de la sociedad.

Desarrollar jornadas y seminarios informativos que lleguen al mayor número de personas posibles.

Respecto a la viabilidad, el proyecto se llevará a cabo en 10 asignaturas diferentes de Grado de Maestro en Educación Infantil o Primaria, del Máster Universitario en Investigación en Didácticas Específicas, y del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria, todas ellas ofertadas por la Universitat de València y donde ejercen su docencia algunos miembros del equipo. En total se prevé llegar a unos 300 estudiantes.

## **METODOLOGÍA**

**Descripción del material y la metodología que guiará el aprendizaje.**

### **Actividades programadas**

El material didáctico será diseñado partiendo de la mejora materiales ya implementados de proyectos anteriores y la creación de otros nuevos, en función del público al que se dirija, la duración de las sesiones y los conocimientos previos del alumnado. La creación de nuevos materiales tendrá en cuenta especialmente las condiciones de docencia derivadas de los protocolos Covid-19, que impiden la realización de algunas actividades.

Las actividades planteadas, quedan dentro de las diferentes metodologías a implementar, entre ellas:

Metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS): los procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad se integrarán dentro de un proyecto a desarrollar a lo largo de las asignaturas relacionadas, dentro del proyecto educativo de la asignatura, a fin de generar un aprendizaje significativo para el alumnado y con una doble vinculación social, ya que el aprendizaje repercutirá por una parte en la mejora de la situación emocional de personas mayores y por otra se utilizará como recurso docente un centro de investigación e innovación como es el Jardí Botànic de la UV.

Metodologías que incentiven del Aprendizaje autónomo por parte del alumnado, mejorando los mecanismos de regulación de su aprendizaje, ya que en todas las asignaturas en las que se llevará a cabo el presente proyecto, el alumnado será el protagonista de su aprendizaje, y se partirá de sus intereses y motivación para llevar a cabo el mismo.

Uso del Aprendizaje colaborativo: distribuyendo roles, responsabilidades y tareas a lo largo de desarrollo de actividades que impliquen la colaboración estrecha entre los participantes.

Elaboración de proyectos: esta elaboración estará implícita en la aplicación del proyecto de APS, para lo cual el alumnado deberá idear, diseñar, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto educativo, con vinculación social y aplicable a su aprendizaje como futuros docentes.

Desarrollo de una mentoría y tutoría consciente, en la que se establezcan mecanismos que faciliten la participación del alumnado de niveles superiores, tanto en los niveles de Grado, a través de la asignatura de desarrollo de su Trabajo Final de Grado (TFG), del que muchos de los docentes implicados en el proyecto somos tutores, como en los Trabajos Final de Máster (TFM). De hecho, parte del propio equipo de investigación está compuesto por alumnado egresado que cursó algunas de estas asignaturas y que actualmente son docentes en activo o se encuentran preparando oposiciones a docentes. En ambos casos se colaborará con el alumnado en una tutorización que les ayude en su aprendizaje y desarrollo de competencias

profesionales, al tiempo que se les ayudará a incorporar la perspectiva de género en la investigación que se lleve a cabo para el desarrollo de dichos trabajos.

Enlazando con este punto, se incentivará la optimización de instrumentos metodológicos y tecnológicos para el ejercicio de una acción tutorial eficiente, que se verá reforzada por las reuniones de coordinación del grupo de trabajo de este proyecto en el que se debatirán estas metodologías.

Diseño de estrategias para incorporar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la perspectiva de la Agenda 2030 (ONU, 2015) a la docencia: las propuestas a desarrollar estarán dirigidas a incorporar con especial énfasis los ODS 3 (vida sana), ODS 4 (educación inclusiva, equitativa y de calidad) y ODS 5 (igualdad de géneros), mediante el desarrollo de competencias transversales.

### **Justificación de la metodología desde el punto de vista de la adecuación a los objetivos a conseguir**

Para ajustarse a los objetivos propuestos, la metodología se dividirá en varias fases:

En una primera fase Inicial se realizará una reunión de coordinación en la que todos los miembros del equipo expondrán la temporalización de sus acciones y los objetivos concretos de las mismas a fin de poner en común las metodologías a utilizar y las competencias a desarrollar con ellas.

La coordinadora del proyecto procederá a recoger todas las acciones y ajustarlas en tiempo y objetivos, a fin de cubrir al máximo las necesidades de formación del alumnado. Posteriormente se fijarán objetivos comunes y se asignarán tareas concretas a realizar dentro del proyecto (tareas de redacción, contacto con las instituciones...).

Para una segunda fase, de Diseño de la actuación, el equipo de investigación, expondrá al alumnado los objetivos del proyecto, consensuando el diseño y concretando las características de cada una de las metodologías a desarrollar.

En la fase de puesta en marcha, cada grupo de participantes, pondrá en marcha las acciones consensuadas con un grupo diana (dentro de las asignaturas implicadas), y previamente diseñadas. Entre estas acciones, como se ha detallado anteriormente, se incluyen talleres prácticos, análisis de materiales, visita al centro docente... (IES Sorolla).

### **Adecuación de los materiales y metodología a cada uno de los tipos de actividad**

La combinación de diferentes materiales y metodologías, permitirá al equipo poner en marcha elementos de cada una de estas estrategias de aprendizaje, de manera complementaria, para conseguir un aprendizaje motivador, integrado y

autónomo del alumnado. De este modo, el hecho de diseñar un proyecto, aplicar el ApS a sus objetivos, para incluir la vertiente social, desarrollar trabajo cooperativo, etc., permitirá a los futuros docentes tener herramientas prácticas e innovadoras que les capaciten para su tarea futura. Algunos de estos alumnos coincidirán con más de un investigador del proyecto, pero, en cualquier caso, generarán una serie de datos experienciales que, a nivel didáctico, mejorarán la docencia futura de todo el equipo de investigación. Aplicar estas metodologías en diferentes ciencias, como las Experimentales y Sociales, enriquecerá sin duda la forma de impartir la didáctica de diferentes materias y disciplinas.

### **Recursos disponibles (TIC, Centro, Departamento, otros...) y su adecuación al proyecto**

El proyecto se desarrolla en la Facultat de Magisteri de la Universitat de Valencia, donde los cinco miembros del equipo son docentes a tiempo completo, en concreto de los departamentos de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales y de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Por ello, los recursos de docencia disponibles para las clases ordinarias, donde se va a llevar a cabo el proyecto, están a disposición del propio proyecto.

Conviene destacar que todas las metodologías a implementar serán compatibles con la posible docencia en línea, tanto en modalidad síncrona como asíncrona, usando las plataformas de formación disponibles en la propia Universitat de València y los recursos TIC necesarios para llevar a cabo la docencia no presencial. Servirán al mismo tiempo, como modelo de enseñanza-aprendizaje en línea para el profesorado en formación que tuviera que ejercer su docencia en esta modalidad en un futuro.

### **Indicadores y modo de evaluación**

Los indicadores de evaluación se desarrollarán en la última fase. Esta fase, consistirá en evaluar las acciones llevadas a cabo. Para ello se contará tanto con una autoevaluación de los participantes del equipo de investigación como de la evaluación que se realice sobre el alumnado. La coordinadora del proyecto redactará las primeras conclusiones y posteriormente el resto del equipo revisará la propuesta a fin de elaborar tanto el informe del proyecto como posibles comunicaciones para presentar a congresos y revistas relacionados con la temática, para proceder así a la difusión de los resultados obtenidos en forma de propuestas didácticas a presentar primero en las Jornadas de Concienciación incluidas como parte del proyecto, y posteriormente en diferentes ámbitos, tanto en forma de trabajos de TFG, TFM y de publicaciones y/o contribuciones a congresos.

### **Indicadores y modo de evaluación**

La acción se evaluará por un proceso de valoración de satisfacción del alumnado con el desarrollo de las diferentes actividades, a través de un cuestionario de satisfacción, con el que se valorará cambios de actitud sobre la perspectiva de género y la adquisición de conceptos y herramientas básicas para trabajarlos en el aula. Asimismo, se realizará una evaluación objetiva mediante una valoración final de contenidos sobre los diferentes bloques temáticos, así como las metodologías adquiridas. Esta evaluación se ajustará a las competencias a adquirir recogidas en las guías docentes de las asignaturas implicadas.

De igual forma, se trabajará activamente para fomentar en el aula y en los talleres el trabajo colaborativo, que facilita un aprendizaje significativo, un trabajo competencial y, especialmente, mejorar la forma en que el alumnado trata y trabaja las fuentes de información, contribuyendo con ello al desarrollo del pensamiento crítico. No en vano, “las nuevas normas curriculares establecidas por los educadores en una amplia variedad de temas exigen que el trabajo escolar se centre en el desarrollo conceptual, el pensamiento creativo, la resolución de problemas y la formulación y comunicación de argumentos atractivos” (Stone, 1999, p.23). Implica, igualmente, concebir de forma diferente nuestro rol como profesores, como creadores de situaciones didácticas, de responsables de una primera selección de las fuentes o como orientadores del trabajo en pequeños grupos.

También se incluirá como indicador de calidad del desarrollo del proyecto, la elaboración de algún TFG y TFM, tutorizados por el Personal Docente e Investigador (PDI) que participa en el proyecto, y en que se establezcan procedimientos para obtener trabajos orientados a su futura actividad profesional como docentes.

En concreto, los indicadores de logro diseñados para medir la consecución de los objetivos, y los niveles esperados de estos, se reflejan en la tabla 1.

**Tabla 1.** Indicadores de logro para la consecución de objetivos del proyecto

Objetivos	Indicador	Nivel esperado
Desarrollo de herramientas específicas, materiales, estrategias y metodologías, para afrontar la EIS de forma no presencial con la mayor garantía de éxito.	Nº de herramientas diseñadas	Nº herramientas superior a 3
Incentivar el trabajo de la temática de la sexualidad desde la perspectiva de la salud integral de la persona	Nº de trabajos implementados en las aulas sobre la temática	Entre 3-6 trabajos
Implementar el planteamiento del proyecto en el mayor número posible de profesorado en formación y transmitir resultados y conclusiones al resto de la sociedad.	Nº de futuros docentes contactados (nº estudiantes/clase)	Al menos 50 estudiantes/5 clases
Desarrollar jornadas y seminarios informativos que lleguen al mayor número de personas posible.	Desarrollo de jornadas Grado de satisfacción de los participantes	Desarrollo de 1 jornada con un elevado nivel de satisfacción de los participantes
Elaboración de TFG y TFM	I1_Nº de TFG/TFM sobre la temática del proyecto dirigidos por los miembros equipo. I2_Nota media de los trabajos	Entre 2-6 trabajos Nota media superior a 8

### **Organización y planificación del proyecto**

El diseño del plan de trabajo estará consensuado con los participantes, ya que el propio alumnado al que se dirigen las acciones, participará del diseño, uso y evaluación de las metodologías y herramientas docentes propuestas para trabajar la temática.

El plan de trabajo estará en todo momento coordinado por la responsable del equipo, que, junto al resto del equipo, irá ajustando las actuaciones para cumplir los objetivos marcados. En principio, el plan de trabajo será el que se muestra en la tabla 2, aunque podrá sufrir modificaciones para adaptarse a las demandas y necesidades del alumnado. El proyecto está diseñado para ser llevado a término durante un curso escolar.

Tabla 2. Plan de trabajo del proyecto

Fases	Tarea	Tiempo	Responsable
Fase I Inicial	Reunión coordinación	1er mes	Todos el equipo
	Exposición de la temporalización de las acciones		
	Puesta en común de las acciones		
	Recogida de las acciones	2º mes	Coordinadora equipo
Fase II Diseño de la Actuación	Asignación de tareas dentro del proyecto	2º Mes	Todos los miembros del equipo
	Diseño de la actuación		
	Exposición de objetivos		
Fase III Puesta En Marcha	Puesta en marcha de acciones consensuadas con grupo diana.	3º Mes	Miembros equipo Grupos de trabajo (en las asignaturas implicadas)
	Diseño/elección de herramientas a utilizar		
Fase IV Evaluación	Jornadas de puesta en común resultados acciones	4º Mes	Miembros equipo Grupos de trabajo (en las asignaturas implicadas)
	Elaboración de conclusiones	5-9º mes	Coordinadora (borrador inicial) Resto equipo (borradores finales)

El hecho de que el equipo cuente con miembros no docentes y de edades más próximas al alumnado, ayudará al éxito de las acciones propuestas, aproximando el enfoque e intereses al del alumnado de manera más empática.

## RESULTADOS ENCONTRADOS O ESPERADOS DEL PROYECTO

### Aspectos a evaluar una vez concluido éste

Tal como se ha indicado en el apartado metodológico, el proyecto se ha diseñado con unos indicadores de logro muy concretos (tabla 1) que ayudarán a evaluar el impacto y alcance del proyecto. En este sentido, se evaluarán aspectos metodológicos y de recursos didácticos, así como profesorado en formación inicial implicado, transferencia a la sociedad a través de jornadas y seminarios, así como trabajos de investigación derivados, a través de los TFG y TFM.

### Descripción de las evaluaciones

¿Volvemos a explicar la tabla 1? Quizá habría que pasar esa información aquí y en metodología centrarnos más en herramientas y actividades. Porque si no, este apartado es repetitivo.

## CONCLUSIONES/NOVEDADES QUE SU IMPLEMENTACIÓN REPORTA

Repercusión de su implementación. Una de las ambiciones del proyecto es que este aborde cuestiones metodológicas, ofreciendo soluciones creativas para el

profesorado a la hora de abordar la EIS en situaciones, tanto de presencialidad e interacción del alumnado como para la docencia en línea, que puede producirse de manera síncrona o asíncrona. Sin embargo, ésta ha de complementarse con un trabajo conjunto del equipo de investigación en el que la interacción de profesorado e investigadores universitarios con alumnado en formación inicial y profesorado de secundaria en activo es esencial. En este sentido, el alumnado egresado, con edades próximas al alumnado con el que se trabajará en las aulas, se apunta como uno de los valores que ofrecerán cercanía y confianza al alumnado en activo. Por último, la integración de la Agenda 2030 de Naciones Unidas, a través del trabajo específico de algunos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), permite alinear el proyecto con el compromiso que la educación tiene en la formación de una ciudadanía responsable, capaz de desarrollar un pensamiento crítico y con una predisposición a la acción para hacer de este un mundo más justo y sostenible.

## REFERENCIAS

Aznar, P., Calero, M., Martínez-Agut, M. P., Mayoral, O., Ull, À., Vázquez-Verdera, V., & Vilches, A. (2018). Training Secondary Education teachers through the Prism of Sustainability: The case of the Universitat de València. *Sustainability*, 10(11), 4170.

Calero, M., Mayoral, O., Ull, A., & Vilches, A. (2019). La educación para la sostenibilidad en la formación del profesorado de ciencias experimentales en Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 1(37), 157-175.

UNESCO, ONU Mujeres, ONUSIDA, OMS, UNFPA, UNICEF (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia - Edición revisada*. Recuperado de <https://www.who.int/reproductivehealth/publications/technical-guidance-sexuality-education/es/>

Observatorio de Salud Sexual y Reproductiva de la SEC. (2019). *Encuesta nacional sobre sexualidad y anticoncepción entre los jóvenes españoles (16-25 años)*. Sociedad Española de Contracepción (SEC). Recuperado de <http://sec.es/encuesta-nacional-sobre-sexualidad-y-anticoncepcion-entre-los-jovenes-espanoles-16-25-anos/> 7

ONU (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. A/69/L85. Recuperado de [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S)

Sánchez, M. (2009). Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO. Madrid: Catarata. *Dirección general de salud pública, calidad e innovación. (2018). Interrupción Voluntaria del Embarazo. Datos definitivos correspondientes al año 2017*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar social. Recuperado de [https://www.msbs.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/embarazo/docs/IV\\_E\\_2017.pdf](https://www.msbs.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/embarazo/docs/IV_E_2017.pdf)

Nova pornografia i canvis en les relacions interpersonals. Balears front Espanya. (2018). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales. Baleares frente a España (2018)*. Memoria del Projecte. Recuperado de



[https://www.researchgate.net/publication/328887583\\_Nova\\_pornografia\\_i\\_canvis\\_en\\_les\\_relacions\\_interpersonals\\_Balears\\_front\\_Espanya\\_Nueva\\_pornografia\\_y\\_cambios\\_en\\_las\\_relaciones\\_interpersonales\\_Baleares\\_frente\\_a\\_Espana](https://www.researchgate.net/publication/328887583_Nova_pornografia_i_canvis_en_les_relacions_interpersonals_Balears_front_Espanya_Nueva_pornografia_y_cambios_en_las_relaciones_interpersonales_Baleares_frente_a_Espana)

Youdell, D. (2005). Sex–gender–sexuality: How sex, gender and sexuality constellations are constituted in secondary schools. *Gender and Education*, 17(3), 249-270.

Carman, M., Mitchell, A., Schlichthorst, M., & Smith, A. (2011). Teacher training in sexuality education in Australia: how well are teachers prepared for the job? *Sexual Health*, 8(3), 269.

McKay, A., & Barrett, M. (1999). Pre-service sexual health education training of elementary, secondary, and physical health education teachers in Canadian faculties of education. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 8(2), 91.

Milton, J., Berne, L., Peppard, J., Patton, W., Hunt, L., & Wright, S. (2001). Teaching sexuality education in high schools: what qualities do Australian teachers value? *Sex Education*, 1(2), 175-186.



## CAPÍTULO 114

### **SIMGUIDE: UNA ARQUITECTURA DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO FORMAL**

JAVIER AROZTEGUI VÉLEZ, MANUEL IGLESIAS SOILÁN, Y  
JUAN FERNÁNDEZ  
*Universidad Complutense de Madrid*

#### **INTRODUCCIÓN**

Vivimos en un entorno globalizado, complejo, cambiante y abstracto. Acordar políticas para mejorar la vida común a través de sistemas legales y de representación da una idea de lo abstracto de la sociedad actual. Comprender los sistemas financieros y sus crisis o el funcionamiento de la pandemia de COVID-19 son otros ejemplos de situaciones abstractas que nos rodean.

Para acercarnos con probabilidad de éxito a los problemas abstractos, necesitamos contar con ciertas capacidades ya desarrolladas. El pensamiento formal se ha vuelto esencial (Inhelder y Piaget, 1955; Moore, 2012; Tall, 2008). Pero la investigación indica que el pensamiento formal no se desarrolla automáticamente de forma universal, ni aparece en todas las personas adultas (Commons, Miller, y Kuhn, 1982), ni las personas que lo desarrollan lo emplean en los distintos ámbitos de su vida (Martorano, 1977).

El pensamiento formal reúne un conjunto de capacidades (Inhelder y Piaget, 1955). La mayoría de las teorías alternativas (Case, 1985; Pascual-Leone, 1970; Siegler, 1983) han discrepado acerca de su forma de desarrollo, pero no sobre sus características principales.

La capacidad de abstracción permite prescindir de ciertas características de los objetos, seleccionando sólo una parte. Al hacerlo, el resultado puede que no se corresponda con nada que podamos ver o imaginar, por lo que el apoyo visual original, que facilitaba nuestra aprehensión, se pierde. Nos resulta más difícil pensar en tales ideas, pero es necesario hacerlo para explorar y conocer los fenómenos abstractos.

Una de las características es el pensamiento hipotético-deductivo. Este pensamiento permite, en el acercamiento al conocimiento, conjeturar hipótesis, ponerlas a prueba, descartarlas al observar contraejemplos y concebir el mundo actual como uno de los posibles. Se pueden concebir los acontecimientos de otra forma y predecir sus consecuencias. Estas predicciones ayudan a explorar cursos alternativos de acción para hacer la elección final.

Otra característica clave es la forma de explorar un fenómeno en el que pueden influir varias variables. Este es el caso de pesos y distancias respecto al equilibrio de la balanza. La observación previa al pensamiento formal es asistemática. Se varían varios aspectos a la vez, con lo que no es posible distinguir los efectos debidos a cada variable. La observación sistemática experimenta con una variable cada vez, observando su influencia.

Por último, la metacognición incluye conocimiento sobre los propios procesos mentales, dándonos la posibilidad de observar, dirigir y regular nuestros procesos psicológicos. Esta capacidad es esencial para el desarrollo y mejora de las teorías que creamos.

Se ha propuesto también un pensamiento posformal (Commons, 2007; Commons y Chen, 2014; Commons, Miller, y Kuhn, 1982; Schaie y Willis, 1993; Sinnott, 1998) posterior al formal. Algunas de sus características son esenciales para comprender problemas abstractos y discernir las mejores soluciones.

Entre esas características está la de poder crear representaciones del problema que integren aspectos complementarios y hasta contradictorios (pensamiento dialéctico). Se crean modelos integradores, más ricos, al conjugar perspectivas diferentes, gracias a un pensamiento más flexible. Si la mayoría de las personas desarrollan perspectivas parciales, es difícil llegar a un acuerdo satisfactorio. Si la mayoría desarrolla una comprensión integradora, el acuerdo es más fácil y satisfactorio. Estos modelos facilitan tomar conciencia de la complejidad de la realidad.

Otra característica es el razonamiento probabilístico, que amplía la información de las posibles soluciones correctas a un problema, facilitando una mejor elección final.

Para ayudar a adquirir estas capacidades, se proponen unas recomendaciones para crear programas educativos (una arquitectura) a fin de desarrollar el pensamiento formal y posformal. Estos programas son necesarios por: 1) estas capacidades son necesarias dada la abstracción y complejidad de muchos de los retos actuales y 2) el pensamiento formal y posformal no se desarrollan automáticamente.

Tal desarrollo requerirá un aprendizaje sociocultural (Vygotsky, 1934, 1978; Vygotsky y Kozulin, 2012) y mediado (Feuerstein, Falik, Feuerstein, y Haywood, 2015; Feuerstein, Hoffman, y Miller, 1980; Feuerstein, Klein, y Tannenbaum, 1991; Lazonder y Harmsen, 2016).

¿Se necesita algún tipo especial de material educativo? Piaget empleó en la investigación del pensamiento objetos que podían explorarse, como balanzas, palancas o péndulos. Para desarrollar capacidades de pensamiento formal y posformal en distintos ámbitos, necesitamos disponer de material educativo específico para cada uno de ellos.

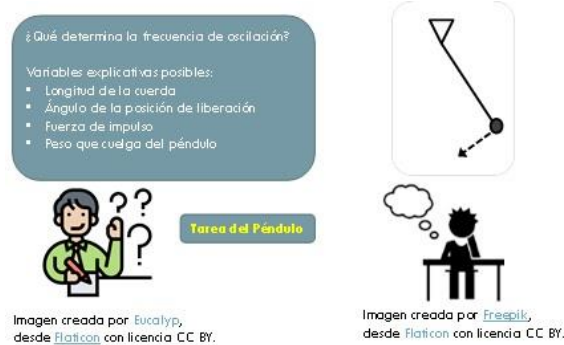
El desarrollo actual de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ofrece un tipo de material educativo muy versátil y potente como es el caso de los programas de simulación computacional. Estos programas incluyen un modelo matemático de algún aspecto de la realidad y permiten explorarlo manipulando sus variables y observando sus consecuencias. De ahí la denominación SimGuide: Simulation, por la simulación computacional y Guide, por el aprendizaje mediado.

Descripción detallada del proyecto.

Un primer vistazo.

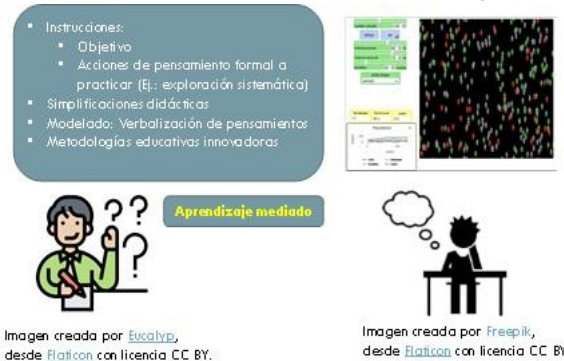
Empezamos con una situación conocida.

*Figura 1.* Tarea del péndulo. Profesor, estudiante, material y problema



En la Figura 1, la o el docente plantea un problema que ha de resolver el o la aprendiz. Se dispone de material educativo: el péndulo. El material se puede manipular, explorando su funcionamiento.

*Figura 2.* Una tarea de aprendizaje mediado para el desarrollo del pensamiento formal, empleando material educativo tecnológicamente rico



Esta situación se adapta para el desarrollo del pensamiento formal y posformal (Figura 2). Ahora el material educativo es tecnológicamente rico: un programa de simulación de una enfermedad vírica, por ejemplo. El o la docente actúa mediante aprendizaje mediado.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el material educativo tecnológicamente rico se emplea en un proceso educativo guiado: la guía de la persona docente es fundamental. El material por sí sólo no constituye un entorno de aprendizaje completo.

SimGuide va en línea con los trabajos de Hirumi (2002), que reunió indicaciones para la elaboración de programas que empleasen entornos educativos innovadores tecnológicamente ricos (EEITR). SimGuide se centra en el tipo de capacidades psicológicas a desarrollar (pensamiento formal y posformal) y en un tipo específico de EEITR (las aplicaciones de simulación computacional de uso educativo).

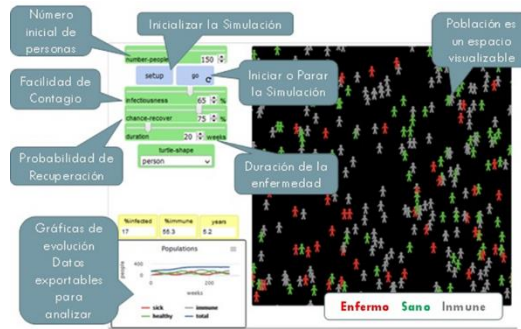
### **Material educativo tecnológicamente rico**

Desde un punto de vista educativo, SimGuide adopta una perspectiva delimitada de dichos materiales tecnológicos. En este capítulo se hablará de materiales educativos tecnológicamente ricos y no de entornos. Se aprovechan las posibilidades de procesamiento, interactividad, visualización de la información, junto con las facilidades de análisis de los datos generados por las simulaciones, pero estos materiales educativos se tratan de la forma habitual en que se usa cualquier material educativo: la persona docente guía o facilita.

La Figura 3 muestra un modelo de propagación de un virus (Wilensky, 1998) en el entorno de simulación computacional NetLogo (Wilensky, 1999).

Este entorno presenta una perspectiva simplificada, con intención didáctica, de un entorno en el que vive una pequeña población de personas. Las personas se mueven dentro del cuadrado negro de la derecha. Las personas “verdes” están sanas, las “rojas” han sido infectadas y las “grises” se han recuperado, estando inmunizadas temporalmente.

Figura 3. Entorno de simulación NetLogo modelo de propagación de un virus



Las variables que se pueden manipular en este modelo son:

- Número inicial de personas de este grupo. (El grupo crece hasta las 300 personas durante la simulación. El número de personas infectadas al inicio es siempre de 10 personas.)
- Facilidad de contagio. Porcentaje que indica la probabilidad de contagio cuando dos personas están próximas y una está infectada.
- Probabilidad de recuperación. Porcentaje que indica la probabilidad de que una persona infectada se recupere.
- Duración de la enfermedad. Tiempo, en semanas, que durará la enfermedad en las personas infectadas.

Tras plantear la tarea, se pueden realizar distintos experimentos de simulación, observando cómo se propaga el virus. Para ello se dan valores a las variables y se pulsa setup para que la aplicación se prepare para comenzar. El botón go hace que el experimento de simulación comience.

Las personas se mueven por el espacio que ocupan y, en ocasiones se contagian, se recuperan, etc. Se puede observar a las personas moverse en el espacio, cambiando de color en función de su situación de salud.

La Figura 3 (fondo izquierda) muestra la evolución de la población, con líneas para personas sanas, infectadas e inmunizadas. Además, se pueden extraer estos datos para analizarlos. Es una posibilidad esencial de exploración y descubrimiento de relaciones de las variables del modelo. Para analizar los datos se pueden usar herramientas de diferente sencillez y potencia: de hojas de cálculo (Figura 4) a herramientas de ciencia de datos (Figura 5).

Figura 4. Datos analizados con hoja de cálculo

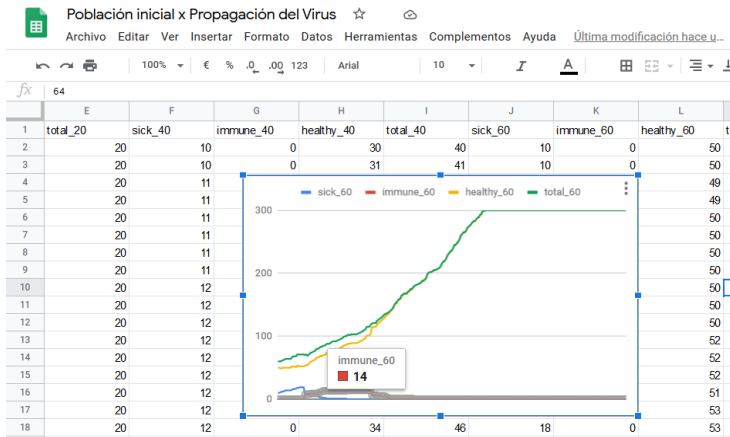
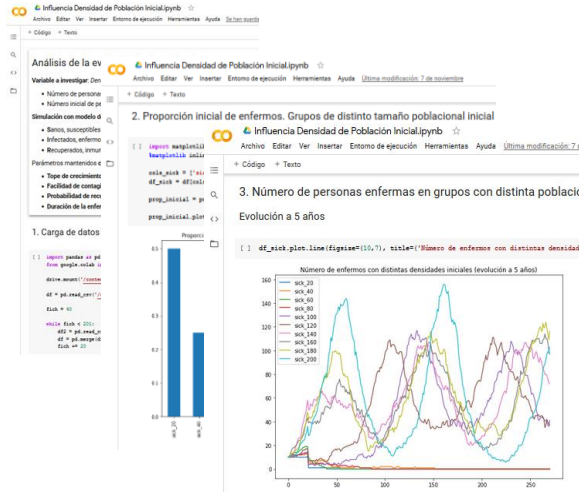


Figura 5. Datos analizados con herramienta de ciencia de datos



El péndulo o la balanza son materiales adecuados para permitir la exploración de aspectos del mundo físico. La simulación computacional añade la posibilidad de usar modelos de aspectos de la realidad que no permiten una exploración directa, ya sea por razones prácticas (objetos demasiado grandes, procesos lentos), éticas (consecuencias negativas) o abstractas (conceptos matemáticos, modelos astrofísicos).

Los modelos de simulación constituyen un tipo de un objeto educativo muy rico, ya que incluye una teoría del aspecto a explorar. Esta teoría suele ser un modelo matemático. La simulación de acuerdo a dicha teoría en un periodo de tiempo resulta



intuitiva, al ofrecer una interfaz para introducir valores de las variables y una presentación gráfica de los resultados que va adoptando el fenómeno simulado.

Los modelos se pueden usar en dos niveles de dificultad:

- 1) Para aprender se exploran modelos ya creados.
- 2) Para aprender se crean modelos y se exploran.

Los entornos de simulación programables permiten tanto explorar como crear modelos nuevos. Algunos de estos entornos son NetLogo, Mesa, Repast o MASON. Los modelos en Mesa se crean mediante programación en Python.

Python es uno de los lenguajes más empleados en ciencia de datos y es de los lenguajes preferidos para enseñar a programar (Mannila y Raadt, 2006), incluidos niños/as y jóvenes (Briggs, 2013).

Además, se ha empleado también en el enfoque educativo denominado pensamiento computacional (Brennan y Resnick, 2012; Downey, 2015), donde el lenguaje de programación es una herramienta didáctica para enseñar solución de problemas (enseñanza del pensamiento). Este enfoque es continuador del iniciado por Papert y Minsky (Minsky y Papert, 1987; Papert, 1993; Papert y Harel, 1991; Stager, 2016).

### **Enfoque psicoeducativo**

Para crear programas de enseñanza-aprendizaje con enfoque social disponemos del enfoque socio-cultural de Vygotsky (Vygotsky, 1934, 1978; Vygotsky y Kozulin, 2012), y de aprendizaje mediado de Feuerstein (Feuerstein, Falik, Feuerstein, y Haywood, 2015; Feuerstein, Hoffman, y Miller, 1980; Feuerstein, Klein, y Tannenbaum, 1991; Lazonder y Harmsen, 2016). Conjuntamente proporcionan la base para diseñar intervenciones de aprendizaje mediado.

Los programas deben comenzar por valorar los conocimientos y habilidades requeridos, asegurando el adecuado scaffolding (Holton y Clark, 2006; Wood, Bruner, y Ross, 1976) para que puedan integrarse los nuevos conocimientos y habilidades. La valoración de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1934, 1978; Vygotsky y Kozulin, 2012) indicará el ritmo de desarrollo que podrá esperarse proporcionando el andamiaje y mediación adecuados.

Por otra parte, los materiales educativos TIC ofrecen amplias posibilidades de exploración y descubrimiento. Veamos la base teórica que sustenta el uso innovador de estos materiales educativos.

Como profesor de matemáticas, Papert estaba preocupado al ver a sus estudiantes aprender conceptos y procedimientos, pero no a pensar matemáticamente. Por ello fue a estudiar con Piaget. Piaget dijo que nadie había entendido tan bien sus ideas (Thornburg, 2013). Papert desarrolló una teoría del aprendizaje, basada en Piaget (denominada construccionismo) y un lenguaje de

programación (Logo) como herramienta educativa de aprendizaje por descubrimiento. A este enfoque se sumó Minsky y entre ambos desarrollaron las bases del uso de lenguajes de programación como herramientas de aprendizaje por descubrimiento. Scratch es un lenguaje de programación educativo similar muy utilizado actualmente (Nam, Kim, y Lee, 2010).

Veamos un ejemplo de este enfoque de aprendizaje por descubrimiento: la pregunta acerca de “en qué consiste un determinado polígono regular”, no se responde con una definición que debe aprenderse de memoria, sino que, tras observarlo, se pide a niñas y niños que construyan un programa capaz de dibujarlo. Se ha adquirido la comprensión adecuada, cuando se ha concebido la combinación adecuada de trazos y giros que pintan el polígono y se ha escrito y ejecutado el programa para comprobar la corrección de dicha idea.

Estos lenguajes de programación permiten, de forma ágil y muy interactiva, poner a prueba las ideas que se van desarrollando sobre la realidad explorada. Cada idea nueva, al ser puesta a prueba, permite ver aciertos y errores. La reflexión sobre el tipo de error cometido es clave para mantener la parte correcta e ir ajustando la parte errónea del concepto plasmado en el programa. De esta manera, se produce el descubrimiento, con un acercamiento gradual. Cuando es necesaria, se produce la intervención facilitadora de la persona docente.

Lo dicho sobre los lenguajes de programación educativos se puede decir también de las herramientas de simulación computacional de uso educativo, especialmente si son programables.

Respecto a la progresión que debe darse al pensamiento formal y posformal en los programas educativos tipo SimGuide, se debe desarrollar primero el pensamiento formal y después el posformal. Las habilidades del pensamiento formal son más sencillas, por lo que deben desarrollarse antes.

Aunque la capacidad de crear teorías forma parte de las características del pensamiento formal, se deberá proceder primero enseñando a explorar y comprender teorías, o modelos de simulación computacional, existentes. Y sólo después, adquiridas ya las demás características del pensamiento formal, se procederá a aprender a crear teorías o modelos. Igual ocurre con el pensamiento posformal.

La o el estudiante tendrá un papel activo, en línea con el enfoque de aprendizaje por descubrimiento. La persona en el rol docente tendrá un papel de facilitación del aprendizaje, vía mediación adecuada.

Dada la facilidad de comprensión de los contenidos gráficos (Robinson y Kiewra, 1995), las herramientas de simulación computacional deberán incluir visualizaciones del fenómeno simulado (propagación del virus, Figura 3).

Al tratarse de fenómenos complejos, abstractos, sus simulaciones generan grandes cantidades de datos. En la gráfica de la figura 5, se ha elaborado una gráfica a

partir de 2.710 datos. Para extraer información de tal cantidad de datos, que permita continuar la exploración y el descubrimiento, es necesario usar herramientas de análisis de datos. Éstas deben formar parte de los programas de formación diseñados bajo el enfoque SimGuide.

### **Objetivos del proyecto: Interés y viabilidad**

El objetivo del proyecto es la creación de un marco (arquitectura) que establezca las bases teóricas y metodológicas como base para crear programas de intervención educativa, por ámbitos, que ayuden a las personas a desarrollar el pensamiento formal y posformal. Se busca poner a las personas en condiciones adecuadas para explorar, comprender y hacer predicciones de fenómenos abstractos, facilitando la elección de las mejores soluciones.

La disponibilidad de las herramientas TIC de simulación y análisis de datos mencionadas facilitan la viabilidad del proyecto.

### **METODOLOGÍA**

Descripción del material y la metodología que guiará el aprendizaje. Actividades programadas.

Se indican debajo las características metodológicas a emplear:

- Valoración inicial de la persona que aprende para determinar:

- Punto inicial de desarrollo cognitivo.
- Conocimientos y habilidades requeridas.
- Zona de desarrollo próximo (margen de aprendizaje adicional y ritmo adecuado).

-) Progresión de tareas por fases del desarrollo.

Se indican en la figura 6 las características mínimas a abordar por los programas de desarrollo del pensamiento formal y posformal.

**Figura 6.** Orden de características mínimas del pensamiento formal y posformal a abordar en programas de mejora del pensamiento



Las características deben abordarse en el orden indicado. Ya que las posteriores se basan o utilizan las previas.

- ) Aprendizaje por descubrimiento.
- ) Estudiante activo/a, docente facilitador/a.
- ) Uso de herramientas de simulación computacional con visualización y uso educativo.
- ) Uso de herramientas de análisis de datos.
- ) Primero explorar modelos, después crear modelos.

Cada programa se desarrollará en dos fases (Figura 7). Una primera centrada en la exploración de modelos y una segunda para su creación. Ambas fases comienzan con un proceso de aprendizaje mediado, destinado a facilitar la adquisición de los nuevos desarrollos. Este proceso es seguido por otro de aprendizaje autónomo, destinado a consolidar las nuevas capacidades adquiridas.

Figura 7. Fases de un programa SimGuide, de pensamiento formal o posformal



Justificación de la metodología

La justificación de la metodología (Tabla 1) se ha abordado desde la perspectiva de los objetivos a alcanzar: poder comprender y actuar mejor ante los retos abstractos y complejos de nuestro entorno.

Tabla 1. Justificación del enfoque metodológico de SimGuide

Aspecto	Justificación
Valoración inicial	La valoración de los niveles de conocimiento y habilidades previos se realiza para abordar una enseñanza que tenga en cuenta el <i>scaffolding</i> (Holton y Clark, 2006; Wood, Bruner y Ross, 1976). La valoración de la zona de desarrollo próximo se justifica para planear el andamiaje correcto del soporte al aprendizaje (Vygotsky, 1934, 1978; Vygotsky y Kozulin, 2012).
Progresión de etapas del desarrollo	Se trate finalmente de etapas o de un desarrollo progresivo, gradual, los aspectos más sencillos deben anteceder a los más complejos. Por ello, se debe desarrollar primero los aspectos del pensamiento formal y después los del posformal.
Progresión de habilidades	Las características mínimas a incluir en los programas de intervención educativa de ambos niveles de pensamiento se deben abordar en función de las dependencias mutuas entre tales características. Por ello, las características con dependencias o más complejas deben abordarse después. Respecto a entender y crear modelos, se debe comenzar por desarrollar las habilidades requeridas para la exploración, comprensión y uso de modelos existentes, antes de pasar a desarrollar las capacidades necesarias para crear modelos propios.
Aprendizaje por descubrimiento	Este aprendizaje es requerido por el objetivo final. Se trata de que las personas puedan explorar, descubrir y tomar decisiones respecto a los aspectos abstractos de su entorno.
Estudiante activo/a, docente facilitador/a	Se busca que las personas puedan utilizar estas capacidades cuando les resulte necesario. Eso supondrá que tomarán un papel activo en ese proceso de exploración de su entorno.
Uso de Simulación computacional con visualización	Los modelos de simulación computacional permiten crear aplicaciones dinámicas, predictivas, del funcionamiento de todo tipo de teorías sobre diversos dominios. Las simulaciones permiten por tanto desempeñar el papel de materiales de aprendizaje que se podrán manipular y explorar, observando los resultados y extrayendo información útil para la construcción del conocimiento del ámbito explorado. La visualización aprovecha nuestra gran capacidad de procesar imágenes para extraer información de forma que se facilite el acceso y la comprensión a dicha información.
Uso de herramientas de análisis de datos	Las herramientas de análisis de datos permitirán aplicar análisis y crear visualizaciones mediante gráficas de datos que faciliten obtener información de más detalle. Esta necesidad se da habitualmente al generar las simulaciones enormes cantidades de datos que requieren a menudo este tipo de herramientas para extraer toda la información que pueden suministrar.
Aprendizaje mediado	El pensamiento formal (tampoco el posformal) no se desarrolla de forma automática en la mayoría de la población (Commons, Miller y Kuhn, 1982). Su desarrollo requiere de programas adecuados y deliberados para dicho desarrollo.

Adecuación de los materiales y metodología a cada uno de los tipos de actividad.  
La adecuación de materiales y metodología ha quedado explicada y justificada en los apartados anteriores.

### **Recursos disponibles y su adecuación al proyecto**

Hay varios desarrollos tecnológicos (ya mencionados) para el desarrollo y la ejecución de modelos de simulación. Es frecuente que los entornos de desarrollo y simulación cuenten con un conjunto de modelos de simulación ya desarrollados. Si se ajustan a las necesidades se pueden emplear o modificar. Si es necesario, se pueden desarrollar modelos nuevos.

También están disponibles múltiples entornos y herramientas de análisis de datos de distintos tipos: de hojas de cálculo, a paquetes estadísticos o herramientas de ciencia de datos.

### **Indicadores y modo de evaluación**

Para evaluar los resultados obtenidos, partimos de dos preguntas clave:

- ¿Se ha desarrollado el pensamiento formal (o posformal) en el ámbito trabajado?
- ¿Pueden las personas comprender y resolver problemas abstractos (y complejos) en el ámbito trabajado?

La forma más inmediata de evaluar el desarrollo cognitivo es emplear instrumentos psicométricos. Como este desarrollo se produce por ámbitos concretos, se deben elegir instrumentos que valoren los aspectos del desarrollo aplicados a situaciones del campo en cuestión. Caso de no disponer de tales instrumentos, éstos deberían adaptarse al ámbito tratado.

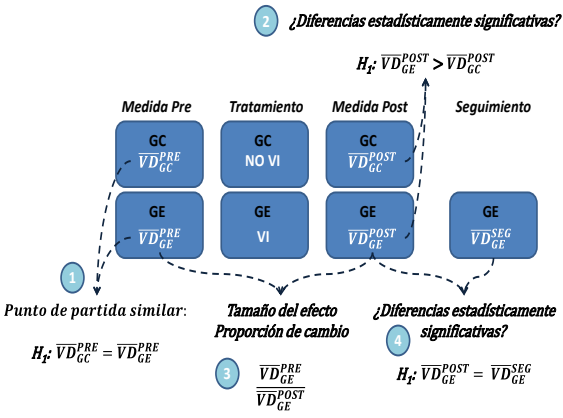
La segunda pregunta hace referencia a la validez ecológica. Lo ideal sería valorarlo en situaciones reales del ámbito tratado. Cuando eso no sea posible, se diseñarán otras tareas del campo, distintas de las del proceso de aprendizaje y desarrollo, para valorar la comprensión y la solución de problemas alcanzados.

En ambos casos se debe comparar un grupo control y un grupo experimental, al que se aplicará el programa de intervención.

La Figura 8 muestra las medidas y contrastes a realizar:

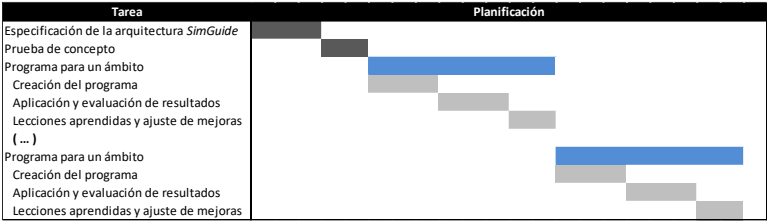
1. Medir si el grupo control y el grupo experimental parten de valores similares en la variable que pretendemos mejorar.
2. Medir si el grupo experimental ha mejorado con respecto al control tras la aplicación del programa educativo.
3. Medir la magnitud del cambio observado, viendo si es pequeña, mediana o grande.
4. Medir si, transcurrido un tiempo, la mejora se mantiene, o se ha desvanecido.

Figura 8. Comparaciones entre los grupos control (GC) y experimental (GE). Las comparaciones mostradas no representan los algoritmos de forma realista sino ilustrativa



Organización y planificación del proyecto

Figura 9. Planificación del proyecto Arquitectura y programas educativos



Se han desarrollado ya los dos primeros pasos (ver Figura 9).

RESULTADOS

Los resultados esperados son:

- Desarrollo del pensamiento formal y posformal.
- Mejora de la comprensión y resolución de problemas abstractos.
- Mantenimiento de la mejora conseguida.

Además, se espera encontrar pruebas que ayuden a especificar lo siguiente:

- Contenidos específicos de mediación que son más eficaces.
- Duración de los programas para asegurar el desarrollo y mantenimiento de las capacidades desarrolladas.

## CONCLUSIONES

Los procesos económicos de la crisis financiera mundial de 2008, la comprensión y predicción adecuada del curso de la pandemia de COVID-19 o las influencias de nuestro comportamiento ambiental respecto a la sostenibilidad son, entre otros muchos, ejemplos de retos complejos y abstractos.

Para explorar, comprender, predecir y tomar buenas decisiones en situaciones abstractas y complejas, se necesitan las habilidades del pensamiento formal y posformal. El estudio del desarrollo cognitivo ha puesto de manifiesto que tales capacidades no están desarrolladas de forma general en los adultos.

La psicología evolutiva y de la educación proporciona los conocimientos necesarios para diseñar los programas de intervención. Estos programas se desarrollan empleando materiales educativos tecnológicamente ricos. Las ciencias de la computación proporcionan tecnologías adecuadas para crear estos materiales, incluyendo simulaciones y herramientas de análisis de datos. La estadística ha desarrollado los algoritmos de análisis de datos que extraen información de los fenómenos complejos. Cada ciencia o disciplina reúne las teorías de su campo, con que se crean los modelos de simulación de cada ámbito.

Nos encontramos en un momento de alta confluencia de conocimientos y tecnologías que permiten diseñar programas de intervención educativa para el desarrollo de esas capacidades de pensamiento tan necesarias frente a los retos abstractos.

SimGuide es una síntesis que nace de esa confluencia, proponiendo unas recomendaciones para elaborar programas de desarrollo del pensamiento formal y posformal con el objetivo de “equipar” a las personas con las herramientas necesarias para abordar este tipo de problemas tan complejos, esquivos e importantes.

## REFERENCIAS

Brennan, K., y Resnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. In *Proceedings of the 2012 annual meeting of the American educational research association*. Vancouver, BC: Canada.

Briggs, J. R. (2013). *Python for kids: A playful introduction to programming*. San Francisco, CA: No Starch Press.

Case, R. (1985). *Intellectual development: From birth to adulthood*. Orlando, FL: Academic Press.

Commons, M. L. (2007). Introduction to the model of hierarchical complexity. *Behavioral Development Bulletin*, 13, 1–6.

Commons, M. L., Miller, P. M., y Kuhn, D. (1982). The relation between formal operational reasoning and academic course selection and performance among college freshmen and sophomores. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 3, 1–10.

Commons, M. L., y Chen, S. J. (2014). Advances in the model of hierarchical complexity (MHC). *Behavioral Development Bulletin*, 19, 37–50.



- Downey, A. B. (2015). *Think Python: How to think like a computer scientist* (2nd ed.). Springfield, MO: O'Reilly.
- Feuerstein, R., Falik, L. H., Feuerstein, R. S., y Haywood, H. C. (2015). *Changing minds and brains-The legacy of Reuven Feuerstein: Higher thinking and cognition through mediated learning*. New York, NY: Teachers College Press.
- Feuerstein, R., Klein, P., y Tannenbaum, A. (Eds.). (1991). *Mediated learning experience: Theoretical, psychosocial, and learning implications*. London, UK: Freund.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B., y Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Hirumi, A. (2002). Student-centered, technology-rich, learning environments (SCenTRLE): Operationalizing constructivist approaches to teaching and learning. *Journal for Technology and Teacher Education*, 10, 497-537.
- Holton, D., y Clark, D. (2006). Scaffolding and metacognition. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 37, 127-143.
- Inhelder, B., y Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris, France: PUF.
- Lazonder, A. W., y Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of Educational Research*, 86, 681-718.
- Mannila, L., y Raadt, M.D. (2006). An objective comparison of languages for teaching introductory programming. In *Baltic Sea '06 proceedings of the 6th Baltic Sea conference on computing education research: Koli Calling 2006*, (pp. 32-37). New York, NY.
- Martorano, S. (1977). A developmental analysis of performance on Piaget's formal operations tasks. *Developmental Psychology*, 13, 666-672.
- Minsky, M. L., y Papert, S. A. (1987). *Perceptrons: An introduction to computational geometry* (2nd ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Moore, J. C. (2012). Transitional to formal operational: Using authentic research experiences to get non-science students to think more like scientists. *European Journal of Physics Education*, 3, 1-12.
- Nam, D., Kim, Y., y Lee, T. (2010). The effects of scaffolding-based courseware for the Scratch programming learning on student problem solving skill. In S. L. Wong, S. C. Kong, y F.-Y. Yu (Eds.). *Proceedings of the 18th International Conference on Computers in Education: Enhancing and sustaining new knowledge through the use of digital technology in education, ICCE 2010* (pp. 723-727). Putrajaya: Faculty of Educational Studies, Universiti Putra Malaysia.
- Papert, S. A. (1993). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas* (2nd ed.). New York, NY: Basic Books.
- Papert, S. A., y Harel, I. (eds.). (1991). *Constructionism: Research reports and essays 1985-1990*. Norwood, NJ: Ablex.
- Pascual-Leone, J. (1970). Constructive problems for constructive theories: The current relevance of Piaget's work and a critique of information-processing simulation psychology. In R. Kluwe, y H. Spada (Eds.), *Developmental models of thinking*. London, UK: Academic Press.
- Robinson, D. H., y Kiewra, K. A. (1995). Visual argument: Graphic organizers are superior to outlines in improving learning from text. *Journal of Educational Psychology*, 87, 455-467.

Schaie, K. W. (1978). Toward a stage of adult theory of adult cognitive development. *Journal of Aging and Human Development*, 8, 129-138.

Schaie, K. W., y Willis, S. L. (1993). Age difference patterns of psychometric intelligence in adulthood: Generalizability within and across ability domains. *Psychology and Aging*, 8, 44-55.

Shaffer, D. R., y Kipp, K. (2014). *Developmental psychology: Childhood and adolescence* (9th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Siegler, R. S. (1983). Information processing approaches to development. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. History, theory and methods*. New York, NY: Wiley.

Sinnott, J. D. (1998). *The development of logic in adulthood. Postformal thought and its applications*. New York, NY: Plenum.

Stager, G. S. (2016). Seymour Papert (1928–2016) Father of educational computing. *Nature*, 537, 308.

Tall, D. (2008). The transition to formal thinking in mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 20, 5-24.

Thornburg, D. (2013). *From the campfire to the holodeck: Creating engaging and powerful 21st century learning environments*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Vygotsky, L. (1934). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L., y Kozulin, A. (2012). *Thought and language, revised and expanded edition*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wilensky, U. (1998). *NetLogo Virus Model. Center for Connected Learning and Computer-Based Modeling*. Evanston, IL: Northwestern University. Recuperado de: <http://ccl.northwestern.edu/netlogo/models/Virus>.

Wilensky, U. (1999). *NetLogo. Center for Connected Learning and Computer-Based Modeling*. Evanston, IL: Northwestern University. Recuperado de: <http://ccl.northwestern.edu/netlogo/>

Wood, D. J., Bruner, J. S., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 89-100.

## CAPÍTULO 115

### INTERVENCIONES INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA, PARA DISCAPACIDAD MODERADA Y SEVERA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

JOSEFA ISABEL BENLLOCH FORNÉS\* Y CATALINA PATRICIA MORALES MURILLO\*\*

*\*Universidad de Valencia; \*\*Universidad Católica de Valencia*

#### INTRODUCCIÓN

En el sistema educativo español, parte del alumnado con discapacidades continúa siendo ubicado en escuelas especiales. La LEY 9/2018, de 24 de abril, supone un punto de inflexión, pues las personas con discapacidad no quedan excluidas del sistema general educativo (Palley, 2004). En España, la prevalencia de NEE en estudiantes de educación primaria matriculados en centros ordinarios es del 3% (N = 87.835). Específicamente, 8.173 alumnos presentan trastorno de espectro autista (TEA), 15.200 discapacidad intelectual (DI) y 5.952 plurideficiencia (DMU) (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, s.f.).

En una escuela inclusiva se convive, aprende y educa de forma conjunta, es un entorno en el que coexisten y conviven las prácticas inclusivas, la diversidad y la igualdad. Para responder a las limitaciones de participación del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), permanentes o transitorias, es prioritario considerar el ajuste entre sus habilidades de desarrollo y los factores ambientales y personales (Ministerio de Sanidad y Política Social, MSPS, y Organización Mundial de la Salud, OMS, 2011), en especial en el caso de la discapacidad moderada o severa. Así, se considera que una persona presenta un grado de discapacidad moderada, cuando encuentra limitaciones para funcionar en una actividad entre el 25 y 49%, y grave entre el 50 y 100%.

La ausencia de formación en prácticas inclusivas para maestros en educación general representa uno de los mayores retos para la verdadera inclusión (Clarke et al., 2016). Las investigaciones nos ayudan a entender las necesidades de apoyo del alumnado con NEE y el cómo dar respuesta a éstas (Foster-Cohen y Mirfin-Veith, 2017).

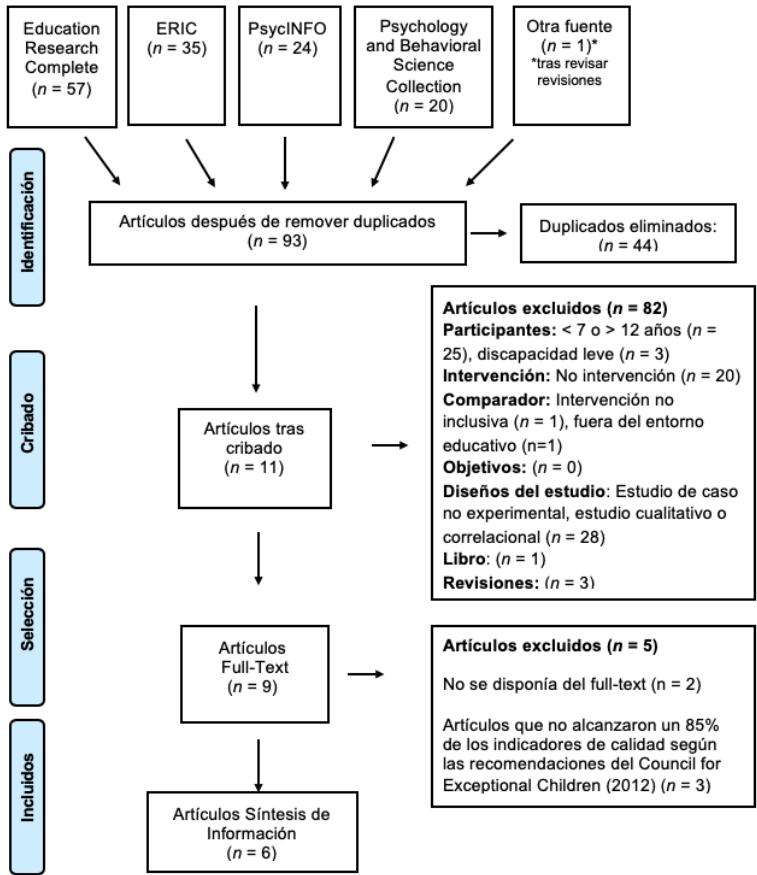
En los últimos años, se observa un predominio del estudio de la efectividad de intervenciones para niños y niñas (en adelante niños) con alto funcionamiento, y no tanto con discapacidad moderada o severa (Apple et al., 2005; Bellini et al., 2007; Watkins et al., 2019). Asimismo, los hallazgos de investigaciones sobre intervenciones efectivas y las revisiones bibliográficas que las sintetizan se han publicado

primordialmente en inglés (p.e., Watkins et al., 2015, 2019). En el contexto español, Giné et al. (2016) argumentaron la necesidad de aumentar la investigación en inclusión educativa para identificar esas condiciones que contribuirían a facilitarla. Surge, así, la necesidad de identificar esas intervenciones inclusivas efectivas para niños con discapacidad moderada y severa y de reportar esta síntesis en Español (Pallisera et al., 2018).

MÉTODO

Esta revisión sistemática se condujo según las directrices de la declaración PRISMA-P (Moher et al., 2009; Shamseer et al., 2015). El diagrama de flujo (Figura 1) detalla las razones por las que se excluyeron los artículos en cada una de las fases hasta la síntesis de información.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA-P de la revisión bibliográfica realizada



La ecuación de búsqueda fue: (inclus\* or inclusive education or mainstreaming) AND (intervention or treatment or therapy or program or strategy) AND (communic\* or behavio\* or emotion\* or social\* or cognitive) AND (elementary school or primary school or grade school) AND (low IQ or intellectual disab\* or low functioning or severe disability or moderate disability or moderate cognitive).

Para asegurar la fiabilidad del cribado según indicadores PICOS (Figura 2), los títulos de los 93 artículos identificados en la búsqueda, se organizaron por orden alfabético. Un 25% de los artículos (n = 23) fue revisado por un segundo investigador. Se generaron 23 números aleatorios no repetidos entre 1 y 93, para seleccionar los 23 artículos correspondientes a los títulos en orden alfabético.

*Figura 2.* Indicadores PICOS Determinantes en el Cribado de los Títulos y Abstracts de los Artículos de la Búsqueda Inicial

PICOS	Criterios
Participantes	<p><u>Inclusión</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Niños y niñas entre los 7 y 12 años (discapacidad o diversidad)</li> <li>• Cursan primaria</li> <li>• Presentan una discapacidad moderada o severa</li> </ul> <p><u>Exclusión</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Niños con edades menores de 7 o mayores de 12 años</li> <li>• Con un alto funcionamiento o rendimiento escolar</li> </ul>
Intervención	<p><u>Inclusión</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclusiva (la intervención debía ocurrir en el aula de educación general donde los compañeros/as sin discapacidad recibían clase).</li> </ul> <p><u>Exclusión</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En la clínica o despacho del terapeuta en el colegio</li> </ul>
Comparador	<p><u>Exclusión</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervención no-inclusiva</li> </ul>
Objetivos de intervención	<p><u>Inclusión</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca mejorar objetivos del desarrollo de tipo comunicativo, social, emocional y cognitivo.</li> </ul> <p><u>Exclusión</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que no cumpla objetivos académicos ni del desarrollo</li> </ul>
Diseño del estudio	<p><u>Inclusión</u></p> <p>Método aplicado de tipo experimental por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• comparación de grupos</li> <li>• caso único (Single-case research design)</li> </ul> <p><u>Exclusión</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Casos clínicos, publicaciones editoriales, comentarios, estudios basados en encuestas o entrevistas, correlacionales, estudios cualitativos.</li> </ul>

Tras el contraste, se obtuvo un acuerdo relativo del 87% (una investigadora seleccionaba incluir o excluir y la otra por determinar) y un acuerdo absoluto del 70% (ambas investigadoras coincidían en excluir o incluir el artículo). Tras discutir las diferencias, se excluyeron 82 artículos. Once artículos pasaron a la fase de selección con indicadores de calidad, dos fueron excluidos por no tener acceso al full-text (Marchisio y Curto, 2013; Pati, 2011). Posteriormente, se procedió a la revisión del

texto completo de 9 artículos con indicadores de calidad según las recomendaciones del Council for Exceptional Children (CEC, 2012).

Esta fase es crítica para determinar la rigurosidad empírica de las investigaciones reportadas en los artículos. Los indicadores correspondientes al diseño experimental de caso único (ECU), se detallan en la Tabla 3. La fiabilidad de la selección de los artículos por las dos investigadoras se garantizó, alcanzando un acuerdo absoluto del 87% (Cohen Kappa = .53). La Tabla 1 muestra de forma sintetizada, los resultados de revisión de los artículos por investigadora, el coeficiente kappa y el porcentaje de acuerdo en indicadores incluidos por artículos.

*Tabla 1. Coeficiente Kappa y Porcentaje de Acuerdo por Artículos y en el Global*

	Investigadora 1			Investigadora 2			Acuerdo	
	sí	no	% sí	sí	no	% sí	Kappa	% acuerdo sí
Browder et al. (2012)	25	4	86.21	27	2	93.10	.248	86.20
Chung y Carter (2013)	28	1	96.55	29	0	100.00	.655	96.60
Cohen y Demchak (2018)	27	2	93.10	28	1	96.55	.736	96.60
Hunt et al. (2001)	24	5	82.76	25	4	86.21	.14	65.50
Klavina y Block (2008)	27	2	93.10	26	3	89.65	.718	93.10
Klavina et al. (2014)	22	7	75.86	17	12	58.62	.379	69.00
Knight et al. (2018)	25	4	86.21	27	2	93.10	.721	93.10
Loman et al. (2017)	28	1	96.55	28	1	96.55	1.00	100.00
McDonnell et al. (2000)	22	7	75.86	23	6	79.31	.568	82.80
Global							.53	87.00

Nota. La columna “sí” presenta el número de indicadores de calidad para los cuales se reportaba información en el artículo que corroboraba que se habían considerado en el diseño del estudio. La columna “no” muestra el número de indicadores de calidad para los que no se reportaba información que corroborara que se consideró en el diseño del estudio.

La Tabla 2 muestra los resultados de la selección de artículos con indicadores de calidad, y tras la reunión para alcanzar acuerdo. Tres de los artículos no alcanzaron un 85% de indicadores de calidad y fueron excluidos de la síntesis de información. Seis artículos cumplían entre un 93.1% y 100% de los indicadores de calidad, y se incluyeron en la síntesis de la información.

**Tabla 2. Selección de los Artículos Según los Indicadores de Calidad del Council for Exceptional Children (CEC; 2012)**

Indicador	Descripción	Browder et al. (2012)	Chung y Carter (2013)	Cohen y Demchak (2018)	Hunt et al. (2001)	Klavina y Block (2008)	Klavina et al. (2014)	Knight et al. (2018)	Loman et al. (2017)	McDonnell et al. (2000)
<b>Contexto</b>										
1.1	Características contexto educativo	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
<b>Participantes</b>										
2.1a	Género niño/niña.	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	no
2.1b	Edad niño/niña.	sí	sí	sí	no	sí	sí	sí	sí	no
2.1c	Año escolar cursado.	sí	sí	sí	sí	no	no	no	no	sí
2.1d	Raza/etnia niño/niña.	sí	sí	sí	no	no	no	sí	sí	no
2.1e	Idioma niño/niña.	no	no	no	sí	sí	no	no	no	no
2.2a	Discapacidad niño/niña.	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
2.2b	Procedimiento diagnóstico.	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
<b>Agente de la intervención</b>			sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
3.1	Agente de intervención.	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
<b>Entrenamiento/c redenciales del agente de intervención.</b>										
3.2	Entrenamiento/c redenciales del agente de intervención.	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
<b>Descripción de la intervención</b>			sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
4.1a	Componentes.	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
4.1b	Dosis.	sí	sí	sí	sí	sí	no	sí	sí	sí
4.1c	Procedimiento.	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
4.2	Materiales.	sí	sí	sí	no	sí	sí	sí	sí	sí
<b>Implementación con fidelidad</b>										
5.1	Manual o lista de verificación/protocolo (fiabilidad).	sí	sí	sí	no	sí	sí	sí	sí	sí
<b>Reporta las medidas fiables y resultados de la dosificación.</b>										
5.2	Reporta las medidas fiables y resultados de la dosificación.	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
<b>Validez interna</b>										
6.1	Control variable independiente.	sí	sí	sí	no	sí	no	sí	sí	sí
<b>Descripción de condiciones línea base/comparación/control.</b>										
6.2	Descripción de condiciones línea base/comparación/control.	sí	sí	sí	sí	sí	no	sí	sí	sí

**Tabla 2. Selección de los Artículos Según los Indicadores de Calidad del Council for Exceptional Children (CEC; 2012) (continuación)**

Indicador	Descripción	Browder et al. (2012)	Chung y Carter (2013)	Cohen y Demchak (2018)	Hunt et al. (2001)	Klavina y Block (2008)	Klavina et al. (2014)	Knight et al. (2018)	Loman et al. (2017)	McDonnell et al. (2000)
<b>Validez interna</b>										
6.3	No acceso o acceso limitado al tratamiento para las condiciones control/comparación/línea base.	sí	sí	sí	sí	sí	no	sí	sí	sí
6.5	Al menos 3 demostraciones de efectos experimentales (3 tiempos o 3 niños/niñas distintos/as).	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
6.6	Las líneas base de ECU incluyen al menos tres puntos de datos.	sí	sí	sí	sí	sí	no	sí	sí	sí
6.7	Control de las amenazas a la validez interna (con diseños ABAB, base-múltiple, cambio de criterio o alternando los tratamientos).	sí	sí	sí	sí	sí	no	sí	sí	sí
<b>Valoración de los objetivos y variables dependientes</b>										
7.1	Objetivos socialmente relevantes.	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
7.2	Definición clara de la o las variables dependientes.	sí	sí	sí	sí	sí	no	sí	sí	sí
7.3	Reporta tamaños del efecto o estadísticos que permitan calcularlos (gráfico con los datos en ECU).	sí	sí	sí	sí	sí	no	sí	sí	no
7.4a	Un mínimo de tres puntos por fase en ECU.	sí	sí	sí	sí	sí	no	sí	sí	no
7.4b	Al menos 4 repeticiones de la secuencia de reversión (AB).	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a



**Tabla 2.** Selección de los Artículos Según los Indicadores de Calidad del Council for Exceptional Children (CEC; 2012) (continuación)

Indicador	Descripción	Browder et al. (2012)	Chung y Carter (2013)	Cohen y Demchak (2018)	Hunt et al. (2001)	Klavina y Block (2008)	Klavina et al. (2014)	Knight et al. (2018)	Loman et al. (2017)	McDonnell et al. (2000)
Valoración de los objetivos y variables dependientes										
7.5	Reporta coeficiente de fiabilidad $\geq .80$ , acuerdo inter-jueces $\geq 80\%$ , o resultados de kappa $\geq 60\%$ .	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
Análisis de datos										
8.2	Reporta resultados con técnicas de análisis visual	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
Número de indicadores con sí.		28	28	29	24	27	17	27	27	23
Número de indicadores con no.		1	1	0	5	2	12	2	2	6
% de indicadores con sí.		96,55	96,55	100	82,76	93,1	58,62	93,1	93,103	79,31
Incluir en la síntesis.		sí	sí	sí	no	sí	no	sí	sí	no

## Análisis

Para determinar la efectividad de las intervenciones se consideró el análisis visual de los datos y el cálculo de dos tamaños del efecto: Tau-U y NAP (Parker et al., 2011), siguiendo las recomendaciones de Watkins et al. (2019) y Whalon et al. (2015).

Los tamaños del efecto para los estudios individuales, se calcularon contrastando los datos de las fases AB adyacentes y ponderando los resultados. Se extrajeron los datos graficados de cada estudio y los datos brutos se introdujeron en una hoja de cálculo y se organizaron por fase (Watkins et al., 2019). Los datos brutos se introdujeron en un calculador de tamaños del efecto no-paramétricos para diseños ECU (Vannest et al., 2016).

## RESULTADOS

Seis estudios ECU fueron incluidos en la síntesis de información (dos estudios de línea base múltiple entre sujetos y contextos, tres de línea base múltiple entre sujetos y/o conductas y uno de línea base múltiple no concurrente). La Tabla 3 describe el tipo de contexto dónde se da la intervención y los resultados obtenidos en ellos.

**Tabla 3.** Resumen de las Intervenciones Inclusivas Para Niños y Niñas con DM o DS

Artículo	Participantes (sexo/edad años/curso/ discapacidad)	Contexto(dosis intervención)	Tipo de intervención, y agentes de la intervención	Objetivos de la intervención	Resultados de la intervención
Browder et al. (2012)	M/8/3º/S. Williams-DIM M/9/3º/S. Down/DIM F/9/4º/TEA-DIM M/8/4º/TEA F/10/ 5º/DIM F/11/5º/ S. Down- DIM 7. F/10/5º/ DIM	Dos contextos (aulas): Educación especial (instrucción grupos pequeños). Educación general inclusiva. Dosis: Instrucción intensiva en pequeños grupos: 4 unidades, cada unidad contenía 6 lecciones, cada lección se repetía 4 días consecutivos por 30 min. Instrucción incorporada: tomó parte de los 45 min de las sesiones de educación general de matemática (octubre- marzo).	Instrucción intensiva en pequeños grupos utilizando historias sobre eventos conocidos por los niños/as, incorporando tecnología de apoyo (organizadores gráficos y líneas de números e instrucción sistemática). Instrucción incorporada (embedded instruction) en el aula general inclusiva a través de incitaciones (prompting) sistemáticas y demora de la respuesta (time delay). Agentes de la intervención: 3 maestro/as de educación especial y 3 profesionales de apoyo.	- Contar de 1 a 5 y de 1 a 10. - Identificar números 1 a 5 y 1 a 10. - Agrupar elementos 1 a 3 y de 1 a 5. - Sumar hasta 5 y hasta 10. - Comparar grupos usando < y > que. - Identificar patrones. - Usar unidades de medida no estándar. - Usar unidades de medida estándar. - Adquirir habilidades para usar el calendario.	Aumentó el rendimiento en todas las habilidades matemáticas y el % de aciertos en las evaluaciones realizadas en las aulas de educación general con instrucción incorporada.  Se dio una generalización de las habilidades aprendidas en el aula de educación general donde se pudo trabajar en 8 de 9 objetivos.
Chung y Carter (2013)	1. M/12/5º/DIM 2. F/11/6º/DI- Epilepsia-Disartria	Cuatro aulas: 1. Arte (12 sesiones) y Ciencias (13 sesiones). 2. Ciencias Sociales (11 sesiones) y Hogar (10 sesiones). Tras el entrenamiento de los profesionales de apoyo 2h-2,5h) y compañeros (45 min) se iniciaron observaciones del comportamiento del niño y la niña 2 o 3 veces por semana, las observaciones duraron entre 20 y 50 min.	Intervención multi- componente con soporte técnico con dispositivos generadores de habla- DGH-(apoyo de un profesional de apoyo, inicio de interacción por parte de compañeros/as y asegurar la disponibilidad y acceso a DGH). DGH = Proloquo2Go y Vantage Lite. Agentes de la intervención: Tres profesionales de apoyo y siete compañeros de clase del niño o la niña.	-Uso de DGH. -Interacciones con compañeros: -Iniciadas por niño o niña -Interacciones recíprocas -Implicación académica.	Aumentó el uso de DGH. Aumentó la interacción con compañeros/as en tres de las aulas donde se implementó la intervención (Arte, Ciencias y Hogar).  No cambios en la implicación académica.

**Tabla 3.** Resumen de las Intervenciones Inclusivas Para Niños y Niñas con DM o DS  
(continuación)

Artículo	Participantes (sexo/edad años/curso/ discapacidad)	Contexto(dosis intervención)	Tipo de intervención, y agentes de la intervención	Objetivos de la intervención	Resultados de la intervención
Cohen y Demchak (2018)	1. M/10/3º/DIS 2.M/8/2º/Discap 3. M/11/5º/DIS	1. Aula de recursos educación general (sólo apoyo visual = 5 sesiones, apoyo visual + instrucción = 11 sesiones). 2. Aula de segundo año (escritorio, sólo apoyo visual = 6 sesiones, apoyo visual + instrucción = 15 sesiones). 3. La cafetería de la escuela (sólo apoyo visual = 7 sesiones, apoyo visual + instrucción = 13 sesiones). En general se produjeron entre 3 y 5 sesiones por semana por niño.	Apoyos visuales con y sin enseñanza sistemática a través de incitaciones sistemáticas (systematic prompting) tras un análisis de la tarea. Primero se escogieron los apoyos visuales adecuados para cada niño con la ayuda de las maestras y profesionales de apoyo y se elaboraron los apoyos visuales individualizados.	-Escritura de oraciones en el ordenador. -Lectura en silencio. -Momento del almuerzo. Se registró el porcentaje de tareas o actividades realizadas a término y de manera independiente).	Uso de apoyos visuales sin enseñanza sistemática no fue efectivo.  Aumentó la autonomía al realizar las actividades con apoyos visuales con enseñanza sistematizada.
			Línea base = no apoyo visual solo apoyo verbal o físico, Fase 2 = apoyos visuales sin instrucción del cómo usarlos, Fase 3 =apoyos visuales + instrucción. Agente de la intervención: Investigadores, maestras, profesionales de apoyo o compañeros/as.	Se consideraba que el niño era autónomo en cada paso cuando (a) iniciaba el paso sin ser incitado por la maestra o compañero, (b) se implicaba en realizar el paso (c) completaba el paso.	
Klavina y Block (2008)	1. M/9/nr/Ataxia- Telangiectasia- hab comunicación limitadas 2. F/8/nr/DIS 3. F/9/nr/Parálisis cerebral-DIS	Contexto: Sesiones de Educación Física. Dosis: 46 sesiones de educación física de 30 min (20 min de instrucción mediada por los compañeros/as y 10 min de apoyo voluntario) 2 o 3 veces por semana.	Instrucción a través de compañeros/as tutores/as y aprendizaje cooperativo  Se entrenó a nueve compañeros/as de la clase sin discapacidad en los pasos TIP-TAP para instruir, ofrecer asistencia y practicar habilidades con sus compañeros/as con discapacidad durante las sesiones de educación física. Agente de la intervención: -Compañeros y maestros de Educación Física.	Interacciones con los docentes. Interacciones con compañeros entrenados en TIP-TAP. Interacciones con compañeros/as no entrenados. Implicación en la actividad.	Instrucción mediada por compañeros -Aumentó la interacción con compañeros entrenados en TIP-TAP. -Disminuyó la interacción con los maestros. -No hubo cambios en la interacción con compañeros no entrenados. Apoyo voluntario -Aumentó la interacción con compañeros entrenados en TIP-TAP. -Disminuyó la interacción con los maestros. -Aumentó la interacción con compañeros no entrenados. Implicación -Aumentó para las dos niñas, no hubo cambios para el niño.

Tabla 3. Resumen de las Intervenciones Inclusivas Para Niños y Niñas con DM o DS  
(continuación)

Artículo	Participantes (sexo/edad años/curso/ discapacidad)	Contexto(dosis intervención)	Tipo de intervención, y agentes de la intervención	Objetivos de la intervención	Resultados de la intervención
Knight et al. (2018)	1. M/10/nr/TEA-DI	Contexto: Aula inclusiva. Los ensayos tuvieron una duración de entre 5 y 30 min y se realizaron diariamente.	Se llevó a cabo un análisis de tarea de seis habilidades académicas (2 por cada niño o niña). Se grabaron videos con el análisis de la tarea	1. Hacer sumas de dos dígitos y escribir las fracciones que se presentan en una figura	-Aumentó el porcentaje de pasos correctos en la secuencia del análisis de la tarea de las habilidades académicas para los niños y la niña.
	2. F/10/nr/TEA-DI	Dosis diferentes por niño/a: 1. hab1 = 9 sesiones, hab2 = 6 sesiones.	para incitar a los niños y la niña a realizar la secuencia de pasos para completar la tarea relacionada con las habilidades académicas (Video prompting).	2. Clasificar imágenes de animales en dos hábitats y responder preguntas sobre geografía seleccionando la imagen correcta	
	3. M/7/nr/TEA-DI	2. hab1 = 6 sesiones, hab2 = 4 sesiones. 3. hab1 = 5 sesiones, hab2 = 4 sesiones.	Agentes de la intervención eran los profesionales de apoyo del aula del niño o la niña participante.	3. Seleccionar letras para deletrear su nombre y comparar cantidades Se registró el porcentaje de número de pasos que se realizaron de manera correcta e independiente.	
Loman et al (2017)	1. F/9/4º/TEA	Contexto (dosis). 1. Cafetería (2 días de instrucción individualizada y 13 más sin instrucción individualizada).	Apoyos visuales con enseñanza sistemática.	Disminuir problemas conductuales (agresiones físicas, conductas verbales y físicas disruptivas y desobedecer a una instrucción).	Los problemas de comportamiento disminuyeron considerablemente
	2. M/8/3º/TEA	2. En la fila en el momento del patio (4 días de instrucción individualizada, 6 días más sin instrucción individualizada).	Primero la maestra realizó una instrucción individualizada con apoyos visuales, verbales, físicos y refuerzo positivo para promover los		
	3. M/8/ 3º/S. Down-DI	3. El momento de la salida (4 días de instrucción individualizada, 6 días más sin instrucción individualizada). Una vez los apoyos verbales y refuerzos se eliminaron la intervención con apoyos visuales continuó diariamente por 5 min.	comportamientos positivos esperados. Al terminar la instrucción individualizada, se eliminó el apoyo verbal y el refuerzo positivo y se mantuvieron los apoyos visuales. Agentes de la intervención: maestras.		

Se contabilizó un total de 21 participantes (12 niños, 9 niñas). El diagnóstico, por orden de prevalencia, fue DI (46.9%), TEA (21.9%), DI moderada (21.9%), DI severa (12.5%), DI (12.5%), síndrome de Down (9.4%), DM (3.1%), síndrome de Williams (3.1%), Ataxia-telangiectasia (3.1%), Disartria (3.1%), Parálisis Cerebral (3.1%), epilepsia (3.1%) y habilidades de comunicación limitadas (3.1%). La comorbilidad entre la DI leve y otros trastornos relacionados con grados de DS o DM fue del (24%).

Por lo que se refiere al curso escolar del alumnado, la mayoría cursaban 3º (23,8%) y 5º (23,8%) de primaria, seguido de 4º de primaria (14,3%), 2º (4,8%) y 6º (4,8%) de primaria; no se reportó el curso escolar de 6 niños.

En cuanto al contexto de la intervención, los estudios se realizaron en aulas de educación general inclusiva, educación física, espacios compartidos del centro educativo, o en aula de educación especial para la instrucción intensiva acompañado de “embedded instruction” en aula de educación general (Tabla 4).

La dosis de las intervenciones varió según su duración y frecuencia a la semana. La duración de las intervenciones iba desde los 5 min hasta los 30 min, y la frecuencia entre 2 y 3 días (n = 2), y 3 y 5 días (n= 4) a la semana.

Las intervenciones consistieron el uso de apoyos visuales con enseñanza sistemática para promover la autonomía de los alumnos al completar una tarea (Cohen y Demchak, 2018) o disminuir los comportamientos disruptivos (Loman et al., 2017). Knight et al. (2018) utilizaron el video prompting tras realizar un análisis de la tarea de seis habilidades académicas y generar videos con los pasos a seguir para completar las tareas de manera independiente.

Browder et al. (2012) propusieron un modelo conceptual que trabaja en pro de la mejora significativa del aprendizaje matemático, mediante el uso de lecciones basadas en historias e instrucciones sistemáticas, que contribuyan a una generalización de lo aprendido en aula de educación general.

Chung y Carter (2013), basándose en soportes técnicos generadores de habla (DGH), promovieron la interacción entre niños con discapacidad severa y sus compañeros y compañeras mediante entrenamiento del profesional de apoyo.

Klavina y Block (2008), propusieron una intervención basada en el aprendizaje cooperativo y la instrucción mediada por compañeros y compañeras sin discapacidad que entrenados bajo los pasos TIP-TAP, aprendieron a instruir, ofrecer y facilitar apoyo a sus compañeros con discapacidad severa o moderada durante las sesiones de educación física.

Los materiales para las intervenciones fueron fotos, folletos visuales con narrativa social, refuerzo comportamental a través de sistemas de reconocimiento personalizado, y tarjetas visuales que sirven como recordatorio para conseguir un refuerzo positivo del aprendizaje que se pretende asentar (Loman et al., 2017), DGH (Chung y Carter, 2013) o videos (Knight et al., 2018).

Los agentes de intervención que participaron con mayor frecuencia fueron los compañeros como tutores entrenados, los docentes y los profesionales de apoyo, seguido por docentes de educación especial, y por último, los investigadores. Siendo los docentes y profesionales de apoyo los que afrontaban las líneas base de las investigaciones.

Dado que cada artículo reportaba habilidades u objetivos de intervención diferentes, se calculó el tamaño del efecto por habilidad con los índices Tau-U y NAP. El primero porque considera los puntos no superpuestos y ajusta la tendencia de las puntuaciones de la línea base y el segundo porque solo considera los puntos no superpuestos en el cálculo del tamaño del efecto, lo que explicaría las diferencias en los coeficientes del tamaño del efecto calculados (Parker et al., 2011). De un total de 16 tamaños de efecto, en Tau-U se obtuvieron 14 artículos con un tamaño del efecto grande y 2 pequeños. Para Nap, 12 artículos mostraron tamaños del efecto grandes y moderados y 4 pequeños (Tabla 4).

**Tabla 4. Tamaños del Efecto de las Intervenciones sobre las Variables Dependientes**

Artículo-Intervención	Habilidad o Variable Dependiente	<i>Tau-U(ES)</i>	<i>95%IC</i>	<i>Nap(ES)</i>	<i>95%IC</i>
<b>Browder et al. (2012)</b>					
Instrucción intensiva (pequeños grupos) con historias e instrucción incorporada durante la educación general.	No. de respuestas correctas en una evaluación de habilidades matemáticas.	.89(.10)***	[.69, 1]	.95(.10)***	[.75, 1]
<b>Chung y Carter (2013)</b>					
Facilitar el acceso a los DGHs, apoyo de un profesional de apoyo y compañeros/as.	%Inter en los que se usó el DGH en comunicaciones.	.73(.13)***	[.44, .94]	.84(.13)***	[.59, 1]
	%Interac compañeros/as.	.73(.13)***	[.47, .98]	.86(.13)***	[.61, 1]
	%Interac iniciadas por la niña o el niño.	.71(.13)***	[.45, .96]	.85(.13)***	[.60, 1]
	%Interac recíprocas.	.71(.13)***	[.45, .96]	.88(.13)***	[.63, 1]
<b>Cohen y Demchak (2018)</b>					
Apoyos visuales sin enseñanza sistemática.	%Nº.P realizados de manera autónoma en una habilidad académica o funcional.	.26(.18)	[-.09, .60]	.56(.18)**	[.21, .91]
Apoyos visuales con enseñanza sistemática.	%Nº.P realizados de manera autónoma en una habilidad académica o funcional.	1.00(.14)***	[.73, 1]	.97(.14)***	[.69, 1]
<b>Knight et al. (2018)</b>					
Elicitación del conductas a través de video prompting.	%Nº.P realizados de manera autónoma en una habilidad académica.	.99(.14)***	[.71, 1]	.99(.14)***	[.72, 1]
<b>Klavina y Block, 2008</b>					

**Tabla 4.** Tamaños del Efecto de las Intervenciones sobre las Variables Dependientes (continuación)

Artículo-Intervención	Habilidad o Variable Dependiente	<i>Tau-U(ES)</i>	<i>95%IC</i>	<i>Nap(ES)</i>	<i>95%IC</i>
Enseñanza mediada por compañeros/as.	%Interac docente.	-.95(.18)***	[-1, -.60]	.04(.18)	[-.32, .39]
	%Interac <i>com-E-TIP-TAP</i> .	.96(.18)***	[.61, 1]	1.00(.18)***	[.65, 1]
	%Interac <i>com-NE-TIP-TAP</i> .	.47(.18)**	[.12, .82]	.73(.18)***	[.38, 1]
Apoyo voluntario	%Interac docente.	-.87(.18)***	[-1, -.52]	.06(.18)	[-.28, .42]
	%Interac <i>com-E-TIP-TAP</i> .	.86(.18)***	[.50, 1]	.93(.18)***	[.58, 1]
	%Interac <i>com-NE-TIP-TAP</i> .	.87(.18)***	[.52, 1]	.94(.18)***	[.59, 1]
Enseñanza mediada por compañeros/as y apoyo voluntario.	%Inter en implicación en la actividad.	.77(.18)***	[.42, 1]	.89(.18)***	[.54, 1]
Loman et al. (2017)					
Apoyos visuales con enseñanza sistemática.	Nº. seg. con problemas de comportamiento.	-.97(.17)***	[-1, -.64]	.02(.17)	[-.30, .35]

*Nota.* %Nº.P = % Número de pasos. %Inter= % de intervalos. %Interac = % de intervalos con interacción con. *Com-E-TIP-TAP* = *compañeros/as* entrenados/as en TIP-TAP. *Com-NE-TIP-TAP* = *compañeros/as* NO entrenados/as en TIP-TAP.

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

\*\*\*  $p < .001$

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los resultados de esta revisión sistemática evidencian una falta de estudios de calidad empírica que permitan identificar intervenciones inclusivas efectivas y eficaces para niños en educación primaria y con discapacidad moderada/severa. Tan solo 6 de los 93 artículos inicialmente identificados, cumplieron con los indicadores de calidad empírica.

Al analizar la efectividad por artículos según Tau-U y NAP, y por intervención, los apoyos visuales con enseñanza sistemática mostraron una efectividad muy grande (Tau-U y NAP) para promover la participación significativa autónoma en actividades académicas y funcionales (Cohen y Demchak, 2018) y para disminuir los problemas conductuales según el índice Tau-U, pero no según NAP (Loman et al., 2017). El video prompting mostró tamaños del efecto muy grandes en sendos índices, para facilitar el desarrollo a término de actividades académicas (Knight et al., 2018). El uso de DGH y el soporte de profesionales de apoyo y compañeros probó ser una intervención efectiva para promover la interacción con compañeros con efectos grandes según Tau-U y moderados con NAP. No se observaron cambios en el grado de implicación académica en las actividades según Chung y Carter (2013). Las instrucciones intensivas en grupos pequeños y a través de historias, y la generalización de los contenidos matemáticos a través de embedded instruction en el aula general, produjeron un aumento en las habilidades matemáticas con un efecto grande (Tau-U y NAP) (Browder et al., 2012).

Por último, la instrucción medida por compañeros tras un entrenamiento en el programa TIP-TAP fue efectiva para incrementar la interacción con compañeros entrenados en este esquema, dando tamaños del efecto grandes (Tau-U y NAP) (Klavina y Block, 2008). La interacción con adultos disminuyó durante la intervención, con un tamaño del efecto grande según Tau-U y pequeño según NAP. Sobre la interacción de los niños con discapacidad y compañeros no entrenados durante la fase de instrucción mediada por compañeros, se observó un tamaño del efecto pequeño según Tau-U y moderado según NAP, esto es comprensible ya que los niños con discapacidad estaban interactuando con sus iguales entrenados en el TIP-TAP.

Sin embargo, cuando se les permitía a los niños brindar apoyo voluntario, aumentó la interacción tanto con los niños entrenados como con los no entrenados, con tamaños del efecto grandes (Tau-U y NAP). El tamaño del efecto grande sobre la interacción con compañeros no entrenados durante el momento de apoyo voluntario, podría indicar que solo el hecho de introducir la intervención en el aula contribuye a aumentar la interacción de los niños con discapacidad con sus iguales de manera voluntaria. El efecto de la intervención sobre la implicación de los niños en las actividades de educación física fue grande según Tau-U, pero moderado según NAP.

Todas estas intervenciones, ponen de manifiesto, la importancia de intervenir en el contexto del aula para evitar el aislamiento social y académico de los niños con DM y DS (Browder et al., 2012; Chung y Carter, 2013; Calik y Kargin, 2010).

Tras esta revisión sistemática basada en la evidencia, se concluye que (a) existe una faltante de diseños experimentales rigurosos que permitan evaluar la eficacia de las intervenciones inclusivas para niños con discapacidad moderada y severa; (b) aunque los tamaños del efecto apoyan que estas intervenciones podrían ser efectivas para niños con características similares a las de los participantes de estos estudios, futuros estudios con diseños experimentales aleatorios de comparación de grupo podrían contribuir a la generalización de estos resultados; (c) los recursos humanos son pocos e imprescindibles para abordar la inclusión dentro de un aula general; y (d) una falta de motivación o actitud positiva hacia la inclusión, en aulas generales “inclusivas”, favorece la exclusión y el aumento de conductas disruptivas (Koegel et al., 1999).

Independientemente de todas estas contrariedades, la inserción de la diversidad funcional en las aulas generales es posible. Los resultados de esta revisión sistemática evidencian la eficacia de intervenciones específicas para promover la interacción sociocomunicativa, la participación significativa en las actividades, la mejora de las habilidades y competencias del alumno, y el aumento de la autonomía en ciertas actividades de aula. Esto último, se refleja en que los niños que recibían estas intervenciones, con el tiempo, requirieron un menor soporte por parte de los maestros de apoyo, contribuyendo a disminuir las interrupciones en la rutina de la



clase educativa e indicando mayor autonomía. En resumen, cuantificar la correlación existente entre el logro académico de un alumno con DM o DSM y (a) el apoyo brindado por pares o maestros y (b) el uso de materiales de apoyo, podría ser muy útil, para implantar programas de intervención en una educación universal inclusiva en el sistema educativo español.

## REFERENCIAS

- Apple, A. L., Billingsley, F., Schwartz, I. S., y Carr, E. G. (2005). Effects of video modeling alone and with self-management on compliment-giving behaviors of children with high-functioning ASD. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(1), 33-46. doi:10.1177/10983007050070010401
- Bellini, S., Akullian, J., y Hopf, A. (2007). Increasing Social Engagement in Young Children With Autism Spectrum Disorders Using Video Self-Modeling. *School Psychology Review*, 36, 80 – 90.
- Browder, D. M., Jimenez, B. A., Spooner, F., Saunders, A., Hudson, M., y Bethune, K. S. (2012). Early numeracy instruction for students with moderate and severe developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(4), 308-320. doi:10.2511/027494813805327205
- Calik, N. C., y Kargin, T. (2010). Effectiveness of the Touch Math Technique in Teaching Addition Skills to Students with Intellectual Disabilities. *International Journal of Special Education*, 25(1), 195-204.
- Chung, Y. C., y Carter, E.W.(2013). Promoting Peer Interactions in Inclusive Classrooms for Students Who Use Speech-Generating Devices. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(2), 94-109. doi:10.2511/027494813807714492 .
- Clarke, L.S., Haydon, T., Bauer, A., y Epperly, A.C.(2016). Inclusion of Students with an Intellectual Disability in the General Education Classroom with the Use of Response Cards. *Preventing School Failure*, 60(1), 35-42. doi:10.1080/1045988x.2014.966801 .
- Cohen, A., y Demchak, M.A. (2018). Use of Visual Supports to Increase Task Independence in Students with Severe Disabilities in Inclusive Educational Settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(1), 84-99. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1179144>.
- Council for Exceptional Children (2012). Council for Exceptional Children: Standards for evidence-based practices in special education. *Teaching Exceptional Children*, 46(6), 206- 212. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1059294>.
- Foster-Cohen, S., y Mirfin-Veitch, B. (2017). Evidence for the effectiveness of visual supports in helping children with disabilities access the mainstream primary school curriculum. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 79-86. doi:10.1111/1471-3802.12105
- Giné, C., Balcells-Balcells, A., Cañadas, M., y Paniagua, G. (2016). Early childhood inclusion in Spain. *Infants y Young Children*, 29(3), 223-230. doi:10.1097/iy.0000000000000068
- Hunt, P., Doering, K., Hirose-Hatae, A., Maier, J., Goetz, L. (2001). Across-program collaboration to support students with and without disabilities in a general education

classroom. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26(4),240-256. doi:10.2511/rpsd.26.4.240

Klavina, A., Jerlinder, K., Kristén, L., Hammar, L., y Soulie, T. (2014). Cooperative Oriented Learning in Inclusive Physical Education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 119-134. doi:10.1080/08856257.2013.859818

Klavina, A., y Block, M.E. (2008). The Effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25(2), 132-158. doi:10.1123/apaq.25.2.132

Knight, V.F., Kuntz, E.M., y Brown, M. (2018). Paraprofessional-Delivered Video Prompting to Teach Academics to Students with Severe Disabilities in Inclusive Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(6), 2203-2216. doi:10.1007/s10803-018-3476-2

Koegel, L.K., Harrower, J. K., y Koegel, R. L. (1999). Support for children with Development Disabilities in Full Inclusion Classrooms Through Self-Management. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 1(1), 26-34. doi:10.1177/109830079900100104

Loman, S.L., Strickland-Cohen, M. K., y Walker, V.L. (2017) Promoting the Accessibility of SWPBIS for Students with Severe Disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 113-123. doi:10.1177/1098300717733976

Marchisio, C. M., y Curto, N. (2013). Un progetto per l'apprendimento della matematica nella scuola primaria per bambini con sindrome di Down: Fenix Didò. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 4(7), 63-83. doi:10.7358/ecps-2013-007-marc

McDonnell, J., Thorson, N., Allen, C., y Mathot-Buckner, C. (2000).The Effects of Partner Learning During Spelling for Students with Severe Disabilities and Their Peers. *Journal of Behavioral Education*, 10, 107-121. doi:10.1023/a:1016684029389 .

Ministerio de Sanidad y Política Social y Organización Mundial de la Salud. (2011). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: versión para la infancia y adolescencia: CIF-IA. Ministerio de Sanidad y Política Social. Recuperado de: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/81610>

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, DG., y The PRISMA Group. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7), e1000097. doi:10.1371/journal.pmed.1000097

Palley, E. (2004). Balancing Student Mental Health Needs and Discipline: A Case Study of the Implementation of the Individuals with Disabilities Education. *Act. Social Service Review*, 78(2). doi:10.1086/382768

Pallisera, M., Vilà, M., Fullana, J., Castro, M., Puyaltó, C., y Díaz-Garolera, G. (2018). Proposals for improving the transition process of young people with intellectual disabilities in Spain: insights from focus groups of professionals, young people and their families. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 287-301. doi:10.1080/08856257.2017.1306966

Parker, R. I., Vannest, K. J., y Davis, J. L. (2011). Effect size in single-case research: A review of nine nonoverlap techniques. *Behavior Modification*, 35(4), 303-322. doi:10.1177/0145445511399147

Pati, B. (2011). Inclusive education of children with intellectual disability under education for all (Sarva Shiksha Abhiyan) programme in Orissa. *Social Science International*, 27(1), 123.

- Shamseer, L., Moher, D., Clarke, M., Gherzi, D., Liberati, A., Petticrew, M., ..., Stewart, L.A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P): elaboration and explanation. *British Medical Journal*, 349(21). doi: doi:10.1136/bmj.g7647
- Vannest, K.J., Parker, R.I., Gonen, O., y Adiguzel, T. (2016). *Single Case Research: web based calculators for SCR analysis. (Version 2.0)* [Web-based application]. College Station, TX: Texas A&M University. Recuperado de: [singlecaseresearch.org](http://singlecaseresearch.org)
- Watkins, L., Ledbetter-Cho, K., O'Reilly, M., Barnard-Brak, L., y Garcia-Grau, P. (2019). Interventions for students with autism in inclusive settings: A best-evidence synthesis and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(5), 490-507. doi:10.1037/bul0000190
- Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafoos, J., y Lang, R. (2015). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(4), 1070-1083. doi:10.1007/s10803-014-2264-x
- Whalon, K. J., Conroy, M. A., Martinez, J. R., y Werch, B. L. (2015). School-based peer-related social competence interventions for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis and descriptive review of single case research design studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1513–1531. doi:10.1007/s10803-015-2373-1
- What Works Clearinghouse. (2014). *Procedures and standards handbook* (Version 3.0). Recuperado de [https://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/reference\\_resources/wwc\\_procedures\\_v3\\_0\\_standards\\_handbook.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/reference_resources/wwc_procedures_v3_0_standards_handbook.pdf).



## CAPÍTULO 116

### **A MULTI-RATER ASSESSMENT OF THE BASE RATES OF CHILDREN AND ADOLESCENTS' SOCIAL EMOTIONAL LEARNING SKILLS STRENGTHS AND DEFICITS**

STEPHEN ELLIOTT Y BEATRIZ ÁLVAREZ GONZÁLEZ  
*Mickelson Foundation Arizona State University Arizona*

#### **INTRODUCTION**

Over the past decade, many scholars have expressed concern about students' social emotional development (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Elliott, Frey, & Davies, 2015) and a considerable number of school-based intervention programs have been implemented to improve student's social emotional learning (SEL) competencies (CASEL, 2012; DiPerna, Lei, Bellinger, & Cheng, 2015; DiPerna, Lei, Cheng, Hart, & Bellinger, 2017). Surprisingly, however, there has not been any published research on the natural occurrence or base rates of these skills for a representative sample of children across a broad age range.

#### **Base Rates of Behavior**

In a classical article on base rates, Meehl and Rosen (1955) argued convincingly that diagnostic and prognostic statements can be made on the basis of existing actuarial data, therefore not requiring the use of a psychometric device. Information about the base rates of skills of children at various ages provides a useful context for understanding when skills typically develop and may be expected to become strengths, and which skill areas are typically the most challenging for children at various developmental levels.

In the current investigation, we calculated base rates of various types of social emotional learning skill deficits and strengths to create a developmental description by which one can benchmark and contextualize accurate decisions about children and youths' social emotional skills that may benefit from intervention. The study established base rates of social emotional learning skill acquisition and performance deficits and strengths using a large, nationally representative sample of children and adolescents in the United States with a multi-rater – teacher, parent, and student--assessment of social emotional learning. These assessments were all designed to align with an internationally influential SEL competency framework to enhance application of assessment results to drive intervention (i.e., the CASEL SEL Competency model;

CASEL.org). Data about base rates also contributed to the utility of these assessments of SEL skills and decisions about which skills are likely to need more attention to improve their rate relative to their naturally occurring rate.

### **SEL Skills: Definition and Developmental Importance**

Social emotional learning has been defined as the “process of acquiring knowledge, skills, attitudes, and beliefs to identify and manage emotions; to care about others; to make good decisions; to behave ethically and responsibly; to develop positive relationships and to avoid negative behaviors” (Elias & Moceris, 2012, p. 424). Based on this definition of SEL, a theoretical model referred to as the CASEL Five (CASEL, 2012) has been advanced, which includes: (a) Self-Awareness, defined as the ability to accurately recognize one’s emotions and thoughts and their influence on behavior, (b) Self-Management, defined as the ability to regulate one’s emotions, thoughts, and behaviors effectively in different situations, (c) Social Awareness, defined as the ability to take the perspective of and empathize with others from diverse backgrounds and cultures, to understand social and ethical norms for behavior, and to recognize family, school, and community resources and supports, (d) Relationship Skills, defined as the ability to establish and maintain healthy and rewarding relationships with diverse individuals and groups, and (e) Responsible Decision-Making Skills, defined as the ability to make constructive and respectful choices about personal behavior and social interactions based on consideration of ethical standards, safety concerns, social norms, the realistic evaluation of consequences of various actions, and the well-being of self and others. These five competency areas, and thus the CASEL theoretical model of SEL competencies, have been empirically supported with confirmatory factor analysis for the development and initial validation of the SSIS SEL Rating Forms (Gresham, Elliott, Metallo, Byrd, Erickson, Wilson, & Altman, 2020; Ross & Tolan, 2017).

SEL skills may be conceptualized as a specific class of behaviors that an individual exhibits to successfully complete a social task. Social tasks might include such things as peer group entry, having a conversation, making friends, or playing a game with another person. SEL competence, in contrast, is an evaluative term based on judgments (given certain criteria) that an individual has performed a social task adequately. Based on this conceptualization, social emotional learning skills functionally are specific behaviors exhibited in specific situations that lead to judgments by others that these behaviors are done competently or incompetently in accomplishing social tasks (Gresham & Elliott, 2017).

## **Classification of Social Emotional Learning Skills Deficits and Strengths**

An important developmental distinction in a comprehensive assessment of social emotional learning skills is the distinction among acquisition deficits, performance deficits, and strengths (Gresham & Elliott, 1990; 2008). This distinction is important to effectively design and deliver specific intervention procedures for remediating these deficits. SEL skills deficits have been broadly classified into two basic types: acquisition deficits and performance deficits (Elliott & Gresham, 2017).

Acquisition deficits result from either the absence of knowledge about how to perform a given SEL skill or difficulty in knowing which social skill is appropriate in specific situations (Gresham & Elliott, 2008). Performance deficits, by contrast to acquisition deficits, are viewed as the failure to perform a given SEL skill at acceptable levels even though an individual knows how to perform the skill. Finally, it is also important in the assessment of SEL skills to identify specific SEL skill strengths of an individual. A SEL skill strength can be defined as an individual knowing how to perform and performing specific SEL skills in a consistent and appropriate manner.

## **Research Questions and Expected Outcomes**

We addressed three questions: (a) What is the prevalence of SEL skill strengths for females and males across the development age range of 3 to 18? (b) What is the prevalence of SEL acquisition deficits for females and males across the development age range of 3 to 18? (c) What is the prevalence of SEL performance deficits for females and males across the development age range of 3 to 18?

To answer these questions, we used the nationally representative SSIS standardization sample of children and adolescents ages 3 to 18 years, as rated by teachers, parents, and students themselves. We expected similar, but more nuanced base rate results to be similar to those of Gresham, Elliott, and Kettler (2010). Results from this previous study indicated that the base rates for social skills acquisition deficits were extremely low in the general population. Base rates for performance deficits and social skills strengths were considerably higher, with students in the 5 to 12-year-old age group reporting fewer performance deficits and more social skills strengths than older children (13-18 year-olds). Gresham, et al. (2010), however, did not identify specific areas of social skills where the deficits and strengths occurred across the developmental spectrum for males and females.

## **METHOD**

### **Participants**

Participants consisted of the 4,550 children and adolescents 3 to 18 years of age from 115 schools in 36 states as part of the national standardization sample for the SSIS (Gresham & Elliott, 2008). Thus, this sample was “re-purposed” to create the

norms for the reconfigured SSIS SEL Rating Forms (Gresham & Elliott, 2017). Three subgroups were identified using the U.S. Census Population Survey of 2006: a preschool group (3-5 years; n = 600) and two school groups (6-12 years, n = 3050; and 13-18 years, n = 900). Tables 1 and 2 provide further breakdowns of our sample.

Table 1. Representation of the Normative Sample by Sex, Age, and Form

Age band by form	Female		Male		Combined
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Teacher Form					
3-5 Years	100	50	100	50	200
6-12 Years	275	50	275	50	550
13-18 Years	100	50	100	50	200
Parent form					
3-5 Years	200	50	200	50	400
6-12 Years	100	50	100	50	200
13-18 Years	200	50	200	50	400
Student form					
6-12 Years	250	50	250	50	500
13-18 Years	150	50	150	50	300

Table 2. Representation of the Normative Sample by Sex, Age, and Race

Race by Age	Female		Male		Combined
	<i>n</i>	Percent	<i>n</i>	Percent	<i>n</i>
<b>3-5 years</b>					
African American	47	15.7%	47	15.7%	94
Hispanic	61	20.3%	67	22.3%	128
White	171	57%	167	55.7%	338
Other	21	7%	19	6.3%	40
<b>6-12 years</b>					
African American	239	15.7%	237	15.5%	476
Hispanic	304	19.9%	304	19.9%	608
White	884	58%	891	58.4%	1775
Other	98	6.4%	93	6.2%	191
<b>13-18 years</b>					
African American	69	15.3%	69	15.3%	138
Hispanic	78	17.3%	80	17.8%	158
White	274	60.9%	273	60.7%	547
Other	29	6.5%	28	6.2%	57

Measures

The SSIS SEL Rating Forms (SSIS SEL RF; Gresham & Elliott, 2017) is a multi-rater series of behavior rating scales that includes teacher, parent, and student forms. These assessments yield normative data for females, males, and combined groups. The SSIS SEL RF is a reconfiguration of the SSIS RS items based on a confirmatory factor analysis to fit within a CASEL inspired SEL competency framework that includes the



five subscales of Self-Awareness, Self-Management, Social Awareness, Relationship Skills, and Responsible Decision Making. The SSIS SEL RF teacher form includes 51 SEL items and 7 academic competence items (Gresham, Elliott, Metallo, Byrd, Wilson, Erickson, & Altman, 2020). The parent form consists of 51 SEL items and the student form includes 46 SEL items. Respondents indicate the frequency of the SEL skill on a 4-point Likert scale (0 = Never, 1 = Sometimes, 2 = Often, and 3 = Almost Always) based on their perception of the students observed behavior. Several different scores may be computed to quantify students' SEL skills and deficits, including raw scores, standard scores ( $M = 100$ ,  $SD = 15$ ), and percentile ranks. As described later, frequency ratings and standard scores were used to determine base rates for SEL skill acquisition and performance deficits and SEL skill strengths.

The SSIS SEL RF manual reviews validity evidence based on test content, internal structure, intercorrelations between scales, and correlations with other variables (Gresham & Elliott, 2017). The SSIS RF content was shown to be moderately to highly aligned with the five CASEL SEL competency domains. Additionally, preliminary psychometric evidence indicated that the SSIS SEL RF demonstrates moderate to high internal consistency, test-retest reliability, and convergent and divergent validity.

### **Procedures and Analyses**

**Descriptive skill deficit and strength profiles.** To advance understanding of the prevalence of SEL deficits and strengths across the age spectrum of 3 to 18 years as observed by teachers, parents, and students themselves, we documented the percentage of items that met our criteria of an acquisition deficit, a performance deficit, and a strength in each of the five SEL competency domains. These criteria were based on the method used in the Gresham et al. (2010) investigation of social skills base rates. Graphic presentations of these deficits and strengths allowed for observational trend analyses.

**Establishing base rates.** Base rates for SEL skill acquisition deficits, performance deficits, and strengths were computed using combinations of standard scores and frequency ratings of the SSIS SEL RF items on the teacher, parent, and student forms. Base rates were calculated for each of the three age groups of the SSIS RF standardization sample (i.e., 3-5 years, 6-12 years, and 13-18 years) and three raters (i.e., teachers, parents, and students). Acquisition deficits were operationally defined by a standard score of 84 or lower and an item score of 0 (Never). Performance deficits were operationally defined as a standard score of 84 or lower and an item score of 1 (Seldom). Strengths were operationally defined as a standard score of 116 or greater and an item score of 3 (Almost Always). Base rates were further modeled from the percentage ranges utilized in the Gresham et al. (2010) study. Specifically, to provide a sense of the pervasiveness of base rates in a given SEL domain, the following ranges

were set: 50% or more of the items, 33%-49% of the items, 25%-32% of the items, and 15%-24% of the items. These percentages were chosen to represent a wide range in the distribution of SEL skill acquisition deficits, performance deficits, and strengths. We suggest these four percentage ranges for types of skill performance can represent varying aggregate levels of the same type of deficits or strength; the higher the level, the more pronounced the deficit or strength.

Based on these criteria, the range that a student was assigned for a given SEL domain was determined by the percentage of items endorsed for SEL skill acquisition deficits, performance deficits, or strengths. For example, if a student obtained a standard score of 84 or below and a frequency rating of 0 on 50% or more of the items, the 50% or more range would be that student's base rate level for SEL skills acquisition deficits. Likewise, if a student obtained a standard score of 84 or below and a frequency rating of 1 on 50% or more of the items, the student's base rate level for SEL skills performance deficits would be in the 50% or more ranges. Additionally, if a student obtained a standard score of 116 or above and a frequency rating of 3 on 50% or more of the items, the 50% or more range would be that student's base rate level for SEL skills performance strengths. The various base rates levels were calculated for each of the remaining percentage intervals (i.e. 33%-49%, 25%-32%, and 15%-24%) given the above definitions. Correspondingly, the base rates reflect the percentage of students' ratings fitting an SEL skills acquisition deficit, performance deficit, or strength definition at each of the arbitrary levels / percentage ranges.

Chi Square Analyses. Chi square analyses were used to test for differences in the proportions of children for each base rate level (i.e. 33%-49%, 25%-32%, and 15%-24%) by raters, for SEL skills acquisition deficit, performance deficit, and performance strength. The Chi-square analyses were based on standard scores. Sets of Chi-square analyses were run for each type of deficit and strength. Specifically, teachers' and parents' ratings were compared across the three age clusters, then teachers', parents', and students' ratings were compared across the common two age clusters they all had rated. These analyses were used for testing all calculated base rates. Therefore, we compared base rate levels by multi-informants for base rates of combined standard score, as well as base rates of male and female standard scores.

## **RESULTS**

### **Descriptive Profiles of SEL Skill Domains**

Figures 1, 2, and 3 document the base rate profiles of the percentage of items that were identified as SEL acquisition deficits, performance deficits, and strengths across the specified age clusters. Specifically, three trends were evident for the entire sample of students:

SEL total scores – for each age cluster and each rater, students were observed to exhibit more SEL strengths than performance deficits, and more performance deficits than acquisition deficits. The percentage of items characterized as strengths exceeded 20% of all possible items in all cases. The only exception to this pattern was observed with parents’ overall ratings of children 3 to 5 years old; with these children, the percentage of SEL performance deficits slightly exceeded the percentage of strengths.

Strengths and deficits profiles - in general, for the majority of SEL skill domains (especially Self-Management, Relationship Skills, and Responsible Decision Making) across age clusters and raters, a profile like that for the SEL total scores exists whereby there are more SEL strengths observed than performance deficits, and more performance deficits observed than acquisition deficits. This profile also held for the Social Awareness skill domain with teacher and student raters, but not parents. Parents rated a larger percentage of the items as either an acquisition or performance deficit than as a strength.

Figure 1. SEL Base Rates across Developmental Levels as Reported by + Teachers

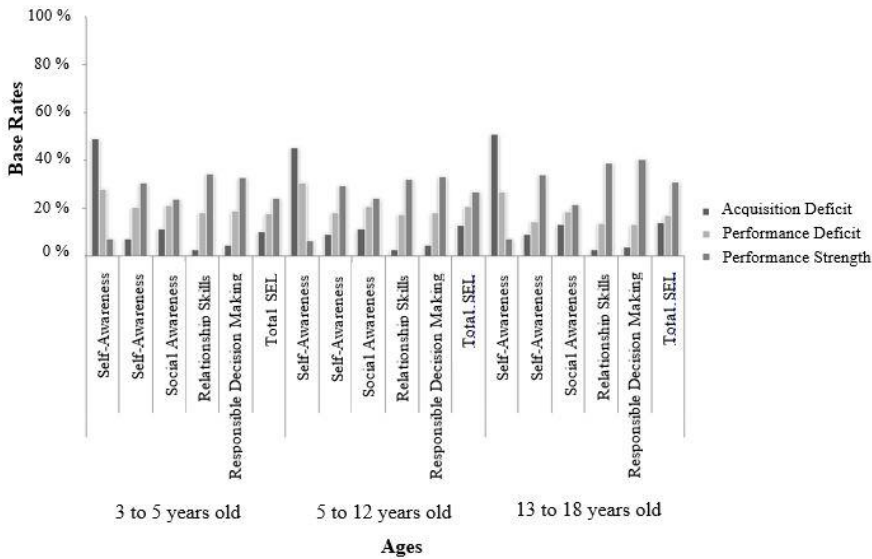


Figure 2. SEL Base Rates across Developmental Levels as Reported by Parents

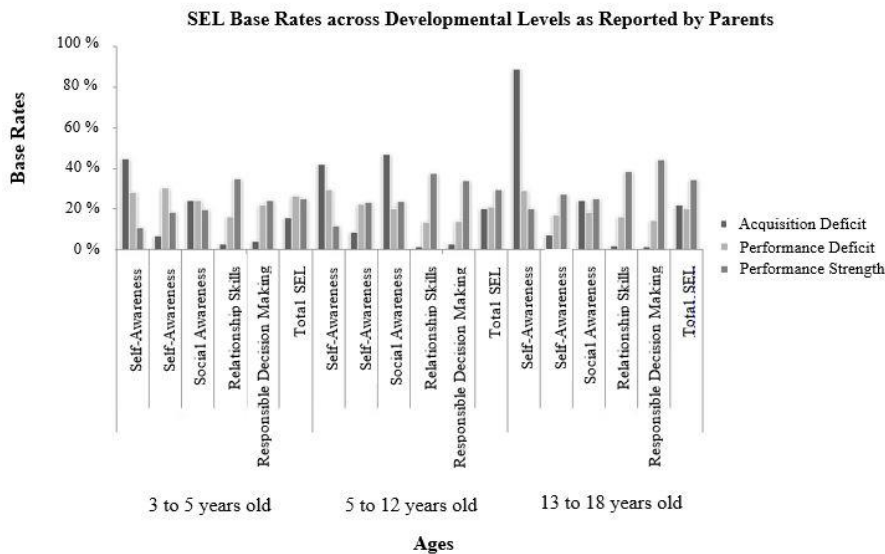
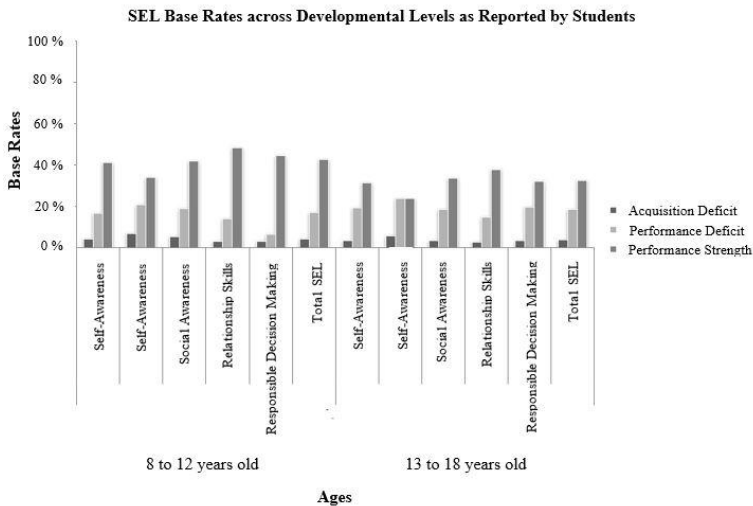


Figure 3. SEL Base Rates across Developmental Levels as Reported by Students



Self-Awareness disagreements – the SEL domain of Self-Awareness and the sample of representative items were rated differently by adults than students themselves. Both teachers and parents identified more than 40% of the items as acquisition deficits, nearly 20% as performance deficits, and approximately 5% as strengths (with the exception of parents’ ratings of their 13 to 18-year old children). Meanwhile students’ ratings were just the opposite with nearly 40% of the items

being strengths, nearly 20% performance deficits, and less than 5% being acquisition deficits.

### Chi Square Analyses of SEL Total Base Rates

Chi Square analyses were calculated for SEL skills acquisition deficits, performance deficits, and strengths at the various base rate levels for combined (male and female norms) SEL total standard scores and sex specific standard scores. Differences due to students' sex were not found to be significant, possibly due to small sample size of groups once separated by sex and raters. Thus, the results of all the subsequent analyses are the combined subsamples of female and male students across the three age levels as rated by teachers, parents, and students.

SEL skill acquisition deficits. Table 3 depicts the base rates for SEL skill acquisition deficits for 50% or more of the items by rater and age group. A 2 (rater) X 3 (age group) chi-square analysis of these base rates was not significant,  $\chi^2(2) = 4.356$ ,  $p = .113$ , indicating no differences in the proportion of students having acquisition deficits as rated by teachers and parents. A 3 (rater) X 2 (age group) chi-square analysis of these base rates also was not significant,  $\chi^2(2) = 2.003$ ,  $p = .367$ , indicating no differences in the proportion of students in the 6-12 and 13-18 age group having acquisition deficits as rated by teachers, parents, and students. On average (using the criterion of 50% or more of the items), teacher rated acquisition deficits for children and youth ages 3-18 years of age constituted 14.9% of the standardization sample. For parents, 12.6% of students were rated as having acquisition deficits and for student raters, 8.8% of the sample were identified as having acquisition deficits.

*Table 3.* SEL Acquisition Deficits

Form Type by Criterion	3-5 years			6-12 years			13-18 years		
	F	M	Combined	F	M	Combined	F	M	Combined
50% or more of items									
Teacher form	0.0%	13.3%	9.1%	14.3%	26.7%	22.7%	28.6%	6.7%	13.6%
Parent form	14.3%	26.7%	22.7%	14.3%	20.0%	18.2%	0.0%	0.0%	0.0%
Student form	--	--	--	14.3%	6.7%	9.1%	14.3%	0.0%	4.5%
33-49% of the items									
Teacher form	0.0%	3.8%	2.8%	20.0%	26.9%	25%	20.0%	7.7%	11.1%
Parent form	10.0%	23.1%	19.4%	40.0%	19.2%	25%	0.0%	3.8%	2.8%
Student form	--	--	--	0.0%	11.5%	8.3%	10.0%	3.8%	5.6%
25-32% of items									
Teacher form	5.9%	11.5%	9.5%	11.8%	3.8%	7.1%	11.8%	3.8%	7.1%
Parent form	5.9%	19.2%	14.3%	17.6%	19.2%	16.7%	11.8%	11.5%	11.9%
Student form	0.0%	--	--	23.5%	23.1%	23.8%	11.8%	7.7%	9.5%
15-24% of items									
Teacher form	10.3%	5.8%	6.2%	12.1%	11.6%	15.5%	3.4%	1.4%	2.3%
Parent form	17.2%	5.8%	8.5%	32.8%	47.8%	41.1%	8.6%	4.3%	7%
Student form	--	--	--	5.2%	17.4%	12.4%	10.3%	5.8%	7%

SEL skill performance deficits. Table 4 presents the base rates for SEL skill performance deficits for 50% or more level of the items by rater and age group. A 2 (rater) X 3 (age group) chi-square analysis was not significant,  $\chi^2(2) = 2.386$ ,  $p = .303$ , suggesting no differences between parent and teacher report of performance deficits across all three age groups. A 3 (rater) X 2 (age group) chi-square analysis was significant,  $\chi^2(2) = 13.116$ ,  $p < .01$ , with parents rating the 6-12 age group as having significantly more performance deficits as compared to other raters across all age groups. Additionally, students reported far fewer performance deficits in the 6-12 age group as compared to other raters within the 6-12 age group. On average (using the criterion of 50% or more of the items), 9.67% of students ages 3-18 years of age were identified by their teachers as having performance deficits. For parents, 21.4% were identified as having performance deficits and for students, 10.7% were identified as having performance deficits.

*Table 4.* SEL Performance Deficits

Form Type by Criterion	3-5 years			6-12 years			13-18 years		
	F	M	Combined	F	M	Combined	F	M	Combined
50% or more of items									
Teacher form	6.6%	9.2%	8.1%	14.5%	16.2%	18.1%	5.3%	6.2%	5.7%
Parent form	9.2%	10.8%	9.5%	38.2%	35.4%	35.7%	6.6%	7.7%	7.1%
Student form	--	--	--	11.8%	6.2%	8.1%	7.9%	8.5%	7.6%
33-49% of the items									
Teacher form	5.6%	1.4%	3.6%	10.6%	5.8%	8.2%	3.8%	1.4%	2.6%
Parent form	7.5%	4.3%	4.6%	50.0%	50.0%	49.7%	5.6%	10.9%	8.9%
Student form	--	--	--	10.6%	18.8%	15.5%	6.3%	7.2%	6.9%
25-32% of items									
Teacher form	2.2%	10.0%	4.3%	15.2%	13.3%	11.6%	8.7%	0.0%	7.2%
Parent form	15.2%	6.7%	11.6%	37.0%	46.7%	43.5%	13.0%	3.3%	5.8%
Student form	--	--	--	6.5%	10.0%	8.7%	2.2%	10.0%	7.2%
15-24% of items									
Teacher form	6.7%	10.5%	4.8%	10.0%	21.1%	14.3%	6.7%	10.5%	9.5%
Parent form	0.0%	21.1%	9.5%	36.7%	21.1%	33.3%	6.7%	5.3%	2.4%
Student form	--	--	--	23.3%	10.5%	21.4%	10.0%	0.0%	4.8%

The base rates for SEL skills performance deficits for the 33%-49% level of the items by rater and age group are also depicted in Table 4. A 2 (rater) X 3 (age group) chi-square analysis was significant,  $\chi^2(2) = 13.293$ ,  $p < .01$ , with parents reporting more performance deficits among the 6-12 age group as compared to parents of children in the 3-5 and 13-18 age groups, as well as teachers of children across all age groups. A 3 (rater) X 2 (age group) chi-square analysis also was significant,  $\chi^2(2) = 7.979$ ,  $p < .05$ , with parents reporting more children as having performance deficits in

the 6-12 age group as compared to parents of children in the 3-5 and 13-18 age groups, as well as teachers and students across the groups.

SEL skill strengths. Table 5 shows the base rates for SEL skill strengths for the 50% or more level of the items by rater and age group. A 2 (rater) X 3 (age group) chi-square analysis was significant,  $\chi^2(2) = 14.287$ ,  $p = < .01$ , with parents reporting more children as having performance strengths in the 6-12 age group as compared to parents of children in the 3-5 and 13-18 age groups, as well as teachers across three age groups. A 3 (rater) X 2 (age group) chi-square analysis also was significant,  $\chi^2(2) = 16.176$ ,  $p < .01$ , with parents reporting more children as having performance strengths in the 6-12 age group as compared to parents 13-18 age groups, as well as teachers and students across the 6-12 and 13-18 age groups. On average (using the criterion of 50% or more of the items), teachers identified 7.48% of students ages 3-18 years of age had SEL strengths. Parents identified 20.2% of students as having SEL strengths and students identified 10.7% of students as having these strengths.

*Table 5. SEL Performance Strengths*

Form Type by Criterion	3-5 years			6-12 years			13-18 years		
	F	M	Combined	F	M	Combined	F	M	Combined
50% or more of items									
Teacher form	5.3%	5.4%	5.4%	12.8%	12.1%	13.2%	4.5%	4.8%	5.2%
Parent form	8.3%	6.7%	7%	43.0%	41.7%	41.6%	10.4%	10.8%	9.9%
Student form	--	--	--	10.1%	11.5%	11.2%	5.6%	7.0%	6.6%
33-49% of the items									
Teacher form	0.0%	8.6%	3.6%	0.0%	14.3%	3.6%	0.0%	2.9%	0.0%
Parent form	66.7%	37.1%	50%	33.3%	34.3%	42.9%	0.0%	2.9%	0.0%
Student form	--	--	--	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
25-32% of items									
Teacher form	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Parent form	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Student form	--	--	--	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
15-24% of items									
Parent form	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Teacher form	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Student form	--	--	--	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%

## DISCUSSION

This study was designed to advance understanding of the naturally occurring prevalence, i.e., base rates, of SEL skills in a sample of children representative of the United States population of children ages 3 to 18.

### **Key Base Rate Findings**

A fundamental finding was that when base rates were examined with the most rigorous base rate level criterion (50% of items) no significant differences in rates for males and females were observed with regard to acquisition deficits, performance deficits, or strengths. This finding held up across each of the lower base rate levels as well. Thus, this finding was surprising given separate sex norms have been established on the SSIS SEL Rating Forms because females are consistently rated significantly higher on most social skills subscales and SEL subscales.

Another fundamental finding was the pervasive trend for total SEL skill sets whereby students were observed to exhibit more SEL strengths than performance deficits, and in turn more performance deficits than acquisition deficits across each of the three age clusters and raters. As a base rate benchmark, all SEL strengths exceeded 20% for this representative sample, while nearly all performance and acquisition deficits were below this 20% benchmark. As noted, there was one exception to this trend in that overall ratings of children by their parents 3 to 5 years old resulted in slightly higher rates of performance deficits than strengths.

When the various SEL skill domains were examined, a rather pervasive profile of base rates was observed by the adult raters, while a different base profile appeared from the student raters. Specifically, the resulting profile for SEL skill domains of Self-Management, Relationship Skills, and Responsible Decision Making was like that for the SEL composite; that is, across age clusters, the base rates for strengths were higher than for performance deficits, and in turn, performance deficits were higher than acquisition base rates. This skill profile also held with teacher for the Social Awareness domain, but not for parents who rated their children as having more acquisition and performance deficits than strengths. A surprising finding with regard to skill profiles was teachers and parents clear reversal for the Self-Awareness domain where they both attributed base rates for acquisition deficits substantially higher than for performance deficits, which in turn, were also higher than strengths. A base rate benchmark of 40% acquisition deficits was exceeded with each of the three age clusters in the eyes of parents and teachers.

Students' ratings of SEL skills resulted in a base rate profile very similar to teachers and parents for the competency domains of Self-Management, Social Awareness, Relationship Skills, and Responsible Decision Making. For the domain of Self-Awareness, however, their rating results were nearly opposite of parents and teachers. That is, in both the 8 to 12 and the 13 to 18- year olds clusters, students' ratings indicated they exhibited a profile where strengths were substantially higher than performance deficits, and performance deficits were considerably higher than acquisition deficits.



In summary, the SEL base rate profiles across teachers, parents, and students, in general, exhibited high agreement with the exception of the SEL domain of Self-Awareness. To date there is no other multi-rater or base rates study to compare these finding and an explanation imprudent until the stability of this finding is established in a replication study.

### **Study Limitations and Future Research**

First, all the data are for cross-sectional samples that may not adequately represent true development across the 3 to 18-year age span. Second, only a subset of the sample of ratings from parents, teachers, and students were yoked so that all three raters were reporting on the same student. This lack of yoked ratings introduced a source of variation into the SEL scale scores when comparing across results for the various deficits and strengths across type of raters. Finally, although systematic and methodologically consistent with a previous base rates study of children's social skills, the four base rate levels used were purely arbitrary.

### **CONCLUSIONS**

This study was the first SEL base rates study with a nationally representative sample of U.S. children from ages 3 to 18 and, overall, there was a substantial amount of agreement across adult and student raters. Given the growing interest in schools to assess and intervene to improve children's SEL skills, the findings in this study contributed to a more nuanced understanding of the variability of children's relative strengths and weaknesses across common SEL domains. The results suggest the developmental picture is more complex than just older is better when skills are part of an integrated model of SEL competency and concurrently evaluated by multiple raters.

### **REFERENCES**

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). Guidelines for effective social and emotional learning: Quality programs for school and life success. *Retrieved August, 20*. Recuperado de <http://www.casel.org/publications>.
- DiPerna, J.C., Lei, P., Bellinger, J., & Cheng, W. (2016). Effects of a universal positive classroom behavior program on student learning. *Psychology in the Schools, 53*(2), 1-20.
- DiPerna, J.C., Lei, P., Bellinger, J., & Cheng, W. (2015). Efficacy of the Social Skills Improvement System Classwide Intervention Program (SSIS-CIP) Primary Version. *School Psychology Quarterly, 30*(1), 123-141.
- DiPerna, J.C., Lei, P., Cheng, W., Hart, S., & Bellinger, J. (2017). A cluster randomized trial of the Social Skills Improvement System-Classwide Intervention Program (SSIS-CIP) in first grade. *Journal of Educational Psychology*. (Available immediately: APAPsycNet).
- Elias, M.J., & Mocer, D. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: The American experience. *Research Papers in Education, 27*(4), 423-434.

Elliott, S.N., & Gresham, F.M. (2017). *SSIS SEL Edition Classwide Intervention Program*. Bloomington, MN: Pearson Assessments.

Elliott, S.N., & Gresham, F.M. (2007). *Social Skills Improvement System: Classwide intervention program guide*. Bloomington, MN: Pearson Assessments.

Elliott, S.N., Frey, J.R., & Davies, M. (2015). Systems for assessing and improving students' social skills to achieve academic competence. In J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg, & T. Gullotta (Eds.). *Handbook of Social & Emotional Learning: Research and Practice*, (pp. 301-319) New York: Guilford Press. ISBN: 978-1-4625-2015-2.

Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (2017). *SSIS SEL Edition Rating Forms (Teacher, Parent, & Students)*. Bloomington, MN: Pearson Assessments.

Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (2008). *Social Skills Improvement System: Rating Scales*. Bloomington, MN: Pearson Assessments.

Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1990). *The Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Gresham, F.M., Elliott, S.N., & Kettler, R.J. (2010). Base rates of social skills acquisition/performance deficits, strengths, and problem behaviors: An analysis of the Social Skills Improvement System-Rating Scales. *Psychological Assessment*, 22(4), 809-815.

Gresham, F.M., Elliott, S.N., Metallo, S., Byrd, S., Erickson, M., & Altman, R.A. (2020). Psychometric fundamentals of the Social Skills Improvement System Social Learning Edition Rating Forms. *Assessment for Effective Intervention*, 45(3), 194-209. doi:10.1177/1534508418808598.

Meehl, P. E., & Rosen, A. (1955). Antecedent probability and the efficiency of psychometric signs, patterns, or cutting scores. *Psychological Bulletin*, 5(1953), 34-40.

Ross, K.M., & Tolan, P. (2017). Social and emotional learning in adolescence: Testing the CASEL Model in a normative sample. *The Journal of Early Adolescence*. Advance online publication. doi: 10.1177/0272431617725198

Weissberg, R.P., & Cascarino, J (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8-13.

Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., & Gullotta, T.P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P. Gullotta (Eds.). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. New York: Guilford.

## CAPÍTULO 117

### COMUNICACIÓN Y GESTIÓN DE PROBLEMAS EN EL ÁMBITO FAMILIAR DE ADOLESCENTES ECUATORIANOS (ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y APOYO SOCIAL PERCIBIDO EN ADOLESCENTES ECUATORIANOS)

BEATRIZ ÁLVAREZ-GONZÁLEZ\* Y LUZ IVONNE ZABALETA COSTA\*\*

*\*Universidad Nacional de Educación a Distancia;*

*\*Universidad Técnica Particular de Loja*

#### INTRODUCCIÓN

El presente estudio forma parte de una investigación más amplia, desarrollada en el marco del Proyecto PROMETEO, esta investigación fue financiada por la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SENESCYT) de Ecuador, y se desarrolló a lo largo de los años 2014-2015. En la actualidad, los estudios continúan a través de la implicación de tesis doctorales.

La investigación PROMETEO se enfocó sobre una población total de estudiantes de 17.000 adolescentes y preadolescentes entre los cursos de octavo año de educación básica y tercer año de bachillerato, de la ciudad de Loja. De éstos la muestra invitada fue de 2000 alumnos y familias de colegios en el área urbana.

La muestra del presente trabajo corresponde a la totalidad de la muestra aceptante y productora de datos de la primera fase de recolección de datos. Así, los datos válidos obtenidos para este análisis están entre 920 que corresponden a como es tu familia, y como es su familia; pero de ahí ya depurados y válidos, teniendo en cuenta además que dependiendo del indicador no se puede tener el mismo número de datos para todos los factores dentro de una muestra debido a que en algunos cuestionarios, no todas las preguntas fueron contestadas. Quedando 857.

Los objetivos principales de este estudio concreto son, por un lado, comprobar los indicios de fiabilidad y validez de dos cuestionarios las estrategias de afrontamiento y apoyo social percibido en adolescentes de entre 12 y 17 años de edad en relación a los niveles de tensión emocional, de diferentes tipos de instituciones educativas del Ecuador

La importancia de la presente investigación radica en que la adolescencia es considerada una de las etapas más importantes del desarrollo humano debido a los cambios que se producen en los ámbitos: físico, psicosocial y cognoscitivo y la forma como los diversos factores tanto genéticos como ambientales influyen en estos cambios (Papalia y Martorell, 2017). Esta etapa implica, además, una serie de responsabilidades, pero también de inseguridades y desafíos, constituyendo así una

etapa fundamental, en el cual las variables de salud mental objeto de estudio influyen en la calidad de vida del adolescente, es decir, en su vida personal, social y escolar. Hasta el momento, la gran mayoría de los estudios sobre estas variables psicológicas lo hacen por separado y es por ello que apenas existen estudios que examinen la relación entre tales constructos. Concretamente en el Ecuador no existen estudios que estudien estas variables relevantes en el proceso de maduración integral del adolescente.

La investigación partió, por un lado, de la constatación de las situaciones de riesgo en las que pueden encontrarse adolescentes ecuatorianos en función del entorno familiar en el que se desarrollan. Diversas investigaciones de ámbito internacional, (Lampropoulou, 2018; Rueda-Jaimes, Pinto-Ramírez, Rangel, y Camacho, 2012; Martínez-González y Robles, 2001), destacan la necesidad de investigar factores de protección y de riesgo en familias, respecto al desarrollo de conductas de relación y comunicación en adolescentes.

Referencia Proyecto PROMETEO: (PROMETEO-CEB-006-2014. Programa PROMETEO-SENESCYT - ECUADOR).

Este proyecto también ha contado con financiación de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador).

## **MÉTODO**

La investigación objeto de este capítulo tiene dos objetivos principales, por un lado, comprobar los indicios de fiabilidad de las escalas de los instrumentos utilizados (Cuestionarios *Cómo es Su familia / Como es Tu familia*), y por otro, y a partir de los datos obtenidos, determinar las estrategias de afrontamiento y apoyo social percibido en adolescentes de entre 12 y 17 años de edad en relación a los niveles de tensión emocional, de diferentes tipos de instituciones educativas del ecuador: públicas, privadas y concertadas. El instrumento que se aplicó, previo al consentimiento informado por parte de las familias y representantes se denomina *CÓMO ES TU FAMILIA* (Hernández et al., 1996), diseñado para identificar algunos indicadores de la salud familiar (validado en Colombia); entre los factores tomados en cuenta para estudio y sus índices de fiabilidad son: Estilo de afrontamiento de los problemas en relación a la búsqueda de apoyo social (,995), fuentes de apoyo del adolescente (076), el de acumulación de tensiones (,963) y redefinición del problema (,881).

Definición de variables que interesan en este estudio:

La adolescencia es una etapa del desarrollo evolutivo con gran relevancia en la vida de los seres humanos, en ella ocurren cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales (Papalia y Martorell, 2017). Como producto de estos cambios se pueden presentar: estrés o malestar; buscando diversas formas de solución, usando de

diferentes estrategias de afrontamiento, las mismas que servirán de protección o de riesgo según sea el caso (Ospina, 2016).

Bordás y Supervía (2017) en relación a las estrategias de afrontamiento de acuerdo a un estudio hecho en una muestra de estudiantes de primer año de secundaria, se observan diferentes formas de afrontamiento según el sexo y un aumento en ellas a mayor edad. Dichas estrategias sirven como factores de protección ante el consumo de sustancias psicotrópicas y la involucración en actos antisociales.

Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala, y Revuelta (2016) Durante la adolescencia el apoyo social percibido es un factor psicosocial que promueve el desarrollo saludable; funcionando como un fenómeno complejo y dinámico con elementos de interacción que evolucionan a lo largo esta etapa, han confirmado vinculaciones directas del ajuste psicológico con el apoyo familiar o la parentalidad positiva y con el apoyo de los iguales; concluyendo que, es un factor influyente en el bienestar subjetivo de los adolescentes.

### **Instrumentos**

Los instrumentos “¿Cómo es su familia?” / “¿Cómo es tu familia?” contienen preguntas en torno a 26 factores de riesgo, que podrían afectar a las familias de adolescentes, y además un manual de tabulación que establece rangos de puntajes y una clasificación de estos rangos en cinco niveles de vulnerabilidad: baja, media baja, media, media alta y alta. Dependiendo de cada pregunta, los valores y su significado en nivel de vulnerabilidad cambiaban, de tal manera que cada una de las preguntas tiene una descripción clara de los rangos esperados y de su significado (Hernández, 1996). No obstante no todas las preguntas contenían descripciones de los rangos adecuadas al contexto en el que se aplicó el instrumento, por lo que se tuvo que realizar dos ajustes para el procesamiento de los datos tabulados. Se consideró que los rangos de las preguntas podrían cambiar porque la encuesta tiene cierta flexibilidad para ajustarla a las realidades de diferentes países de América Latina.

Marco teórico de los cuestionarios:

*Family Adjustment and Adaptation Response, FAAR* (Patterson, 1988)

*Modelo de “Resiliencia”, Estrés, Ajuste y Adaptación Familiar* (McCubbin y McCubbin, 1993)

Estructura de factores (Versiones originales de los Cuestionarios).

Tipo de relaciones (entre miembros de la familia).

Estilo de afrontamiento de problemas.

Fuentes de apoyo (adolescentes y familias).

Valores y creencias.

Satisfacción.

Situaciones vitales difíciles (tensiones).

Problemas de salud y comportamiento.

Recursos familiares para resistir las tensiones.

Aplicación de los cuestionarios:

El proceso de aplicación del instrumento se describe a continuación. Los miembros del equipo investigador del Proyecto PROMETEO establecieron visitas a los centros educativos, con un ritmo de un colegio por día, de acuerdo al cronograma establecido con los directores o rectores de las instituciones educativas. Dos encuestadores visitaban

cada aula y la aplicación de los instrumentos<sup>5</sup> era simultánea en los seis paralelos (aulas) que el colegio asignaba. El cuestionario base para este estudio: “¿Cómo es su/tu familia?” (Hernández, 1996) fue enviado a la casa para que los padres, madres o representantes de los alumnos lo cumplimentaran. El día posterior a la aplicación de los instrumentos, representantes del equipo investigador regresaban a retirar los cuestionarios de los padres. Generalmente era necesaria una segunda o tercera visita para obtener la mayor cantidad de cuestionarios posibles. En esta instancia se esperaba mortandad de datos debido a que aparentemente, las familias no se sienten cómodas al compartir cierta información.

Ajustes metodológicos de los cuestionarios en la ciudad de Loja

Los cuestionarios “¿Cómo es su familia?” / “¿Cómo es tu familia?”, contienen preguntas en torno a 26 factores de riesgo que podrían afectar a las familias de adolescentes, y además un manual de tabulación que establece rangos de puntuaciones y una clasificación de estos rangos en cinco niveles de vulnerabilidad: baja, media baja, media, media alta y alta. Dependiendo de cada pregunta, los valores y su significado en nivel de vulnerabilidad cambiaban, de tal manera que cada una de las preguntas tiene una descripción clara de los rangos esperados y de susignificado (Hernández et al, 1996). No obstante, no todas las preguntas contenían descripciones de los rangos adecuadas al contexto en el que se aplicó el instrumento, por lo que se tuvo que realizar dos ajustes para el procesamiento de los datos tabulados. Se consideró que los rangos de las preguntas podrían cambiar porque la encuesta tiene cierta flexibilidad para ajustarla a las realidades de diferentes países de América Latina.

Se llevaron a cabo varios análisis descriptivos y de frecuencias con respecto a las características de los participantes. Las diferencias de edad y de género se analizaron utilizando una prueba de contraste de hipótesis (*t* de Student para muestras independientes). Se realizaron además correlaciones bivariadas utilizando la correlación de Pearson (*r*) con el propósito de conocer la relación entre las diferentes dimensiones del afrontamiento y del apoyo social.

Finalmente se pudo concluir que los adolescentes que participaron en el estudio muestran que a mayor nivel de tensión buscan más apoyo social; estos jóvenes

además poseen pocas o bajos niveles en relación a estrategias que les permitan redefinir el problema.

Se detectaron además algunas inconsistencias en el instrumento por los que se sugiere generar nuevos estudios y proponer ajustes en el mismo.

### **Participantes de la muestra**

Los participantes en la muestral del Proyecto fueron 850 adolescentes y preadolescentes entre 12 a 17 años de 5 escuelas públicas, privadas y concertadas de la ciudad de Loja (Ecuador). Por otro lado, también se contó con las familias de estos adolescentes referidos a: padres, madres o representantes de estos estudiantes, en total son 530 familias (Tabla 1.)

*Tabla 1. Población y muestra*

Proyecto PROMETEO (Población y muestra)	
Población del estudio (adolescentes y preadolescentes)	17.000
Muestra invitada	2000
Muestra aceptante	1.200
Muestra productora de datos	857

En esta muestra se han tomado en cuenta instituciones educativas que respondan a criterios previamente establecidos para la selección de la muestra, estos parámetros fueron los siguientes:

Ubicación: las instituciones debían estar en la zona urbana del cantón Loja.

Años académicos: Colegios e instituciones educativas que contemplen unidades educativas que van de pre básica hasta tercero de bachillerato, Colegios de bachillerato que incluyen de 8º año de Educación Básica hasta tercero de bachillerato.

Tipo: Fiscales (públicos), Particulares (privados), fiscomisionales (concertados)

Jornada académica: Vespertina (mañana).

Atención: Mixta

Edades: 12 a 17 años.

## **RESULTADOS**

Se presentan a continuación los resultados en función de los objetivos específicos de este estudio:

Fiabilidad de las escalas del cuestionario ¿Cómo es Su familia?

En la tabla 2 se muestran las escalas que han obtenido mayores puntuaciones en el índice Alpha de Cronbach. A este respecto, las siete escalas seleccionadas han obtenido puntuaciones muy favorables, (Tabla 2).

Tabla 2.  $\alpha$  de Cronbach. Fiabilidad en escalas *Cómo es Su familia*

Escalas <i>Cómo es Su familia</i>	Alfa de Cronbach	Nº de elementos	Ejem. ítems
Comunicación entre los progenitores	,980	4	<i>Estamos satisfechos con la forma en que dialogamos</i>
Rutinas familiares	,955	5	<i>Todos dedicamos cada noche un tiempo conversar o compartir actividades</i>
Búsqueda de apoyo social	,884	2	<i>Se busca consejo de personas que pasaron problemas parecidos</i>
Búsqueda de apoyo profesional	,848	2	<i>Se busca consejo de profesionales / ayuda de programas comunitarios específicos</i>
Participación en la solución de problemas	,770	2	<i>Cuando surgen problemas nos unimos para afrontarlos</i>
Satisfacción con la vida	,949	8	<i>Diversos ítems sobre satisfacción con la familia, el trabajo, con uno mismo, el barrio</i>
Acumulación de tensiones	,984	16	

Fiabilidad de las escalas del cuestionario ¿Cómo es Tu familia?

En la tabla 3 se muestran las escalas que han obtenido mayores puntuaciones en el índice Alpha de Cronbach. A este respecto, las cinco escalas seleccionadas han obtenido puntuaciones muy favorables, (Tabla 3).

Tabla 3.  $\alpha$  de Cronbach. Fiabilidad en escalas *Cómo es Tu familia*

Escalas <i>Cómo es Tu familia</i>	Alfa de Cronbach	Nº de elementos	Ejem. ítems
Búsqueda de apoyo social	,995	2	<i>Se busca apoyo / consejo de los amig@s</i>
Búsqueda de apoyo profesional	,955	2	<i>Se busca consejo de profesionales / ayuda de programas comunitarios específicos</i>
Participación en la solución de problemas	,770	2	<i>Se busca consejo de personas que pasaron problemas parecidos</i>
Redefinición del problema	,881	2	<i>Cuando surgen problemas nos unimos para afrontarlos</i>
Acumulación de tensiones	,963	16	



Se observa que las escalas que han obtenido índices Alpha de Cronbach más elevados, son aquellas sustentadas por bases teóricas sólidas, como puede verse en la Figura 1, que muestra la comparación entre las descripciones de competencias socioemocionales, tal y como se describen en el Documento de la UNESCO "Habilidades del Siglo XXI" y la descripción de las escalas de ambos cuestionarios

*Figura 1. Comparación HH Socioemocionales y Escalas*



En relación al cuestionario Cómo es Tu familia, y como se indica en la Tabla 4, se hallaron correlaciones entre la escala de Acumulación de tensiones y las escalas: Búsqueda de apoyo social, Búsqueda de apoyo religioso, Búsqueda de apoyo profesional y Redefinición del problema. Los resultados señalan una relación inversa, a mayor tensión percibida por parte de los adolescentes, se da menor capacidad a la hora de redefinir el problema (Tabla 4).

*Tabla 4. Correlaciones*

		Búsqueda de apoyo social	Búsqueda de apoyo religioso	Búsqueda de apoyo profesional	Redefinición del problema	Acumulación de tensiones
Acumulación de tensiones	Correlación	,087	,024	,007	-,068	1
	de Pearson	,012	,490	,840	,050	
	Sig. Bilateral	835	834	834	832	842
* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)						

En el mismo Cuestionario, y con respecto a la correlación entre Acumulación de tensiones y Búsqueda de apoyo social, se observa que De la muestra de estudio 783 (93.77%) de adolescentes se perciben con una tensión baja, el 5% de la población se perciben con tensión media y tan solo el 1.07% con tensión alta. En la mayoría de los y las adolescentes, la conducta de búsqueda de apoyo social es baja, esto se observa independientemente del nivel de tensión.

Tabla 5. Tabla cruzada Recuento

Búsqueda de apoyo social		Bajo	Alto	Total
Acumulación de tensiones	Bajo	605	178	783
	Medio	31	12	43
	Alto	7	2	9
Total		643	192	835

\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

## CONCLUSIONES

Sobre la validez de constructo  $\alpha$ de Cronbach para del Cuestionario sobre Cómo es tu / su familia, los resultados indican una validez media-alta para los constructos de: “Tipos de relaciones (progenitores y progenitores e hij@s”, y el de “Satisfacción con la vida”, en el caso del cuestionario para adolescentes (TU), y algo menor en la versión para familias (SU). La validez para el resto de constructos queda en un nivel medio-bajo. En consecuencia, se requiere continuar con los estudios para modificar / reforzar dichos restantes constructos en futuras versiones del Cuestionario

Con respecto a las evidencias de fiabilidad encontradas para las escalas seleccionadas: Tipos de relaciones, Afrontamiento de Problemas y Satisfacción, son favorables, y esto permite su aplicación, dentro de la dimensión de competencias socioemocionales, en futuras versiones del Cuestionario sobre Cómo es tu / su familia.

A partir de los análisis realizados en este estudio, y la información aportada por la propia autora de estos cuestionarios, sobre los procesos de validación que se siguieron en su momento, las escalas seleccionadas parecen ser aquellas desarrolladas a partir de bases teóricas más sólidas, como las construidas sobre la base de competencias socioemocionales.

De igual forma, los resultados de fiabilidad de este estudio, ofrecen pautas para la adaptación de los cuestionarios de cara a futuras líneas de investigación.

Sobre los resultados de las correlaciones realizadas entre las escalas del Cuestionario Cómo es Tu familia (adolescentes), y en relación al factor B “Estilo de afrontamiento de problemas”, se concluye que a mayor nivel de tensión percibida por los adolescentes menor es su capacidad para redefinir el problema.

La mayoría de estudiantes participantes del estudio se perciben con tensión baja e independiente del nivel de tensión la conducta de búsqueda de apoyo social es baja.

A la hora de buscar apoyo se direccionan por la búsqueda de apoyo social, es decir de sus amigos o personas que han vivido situaciones similares.

## REFERENCIAS

Bordás, C. S., y Supervía, P. U. (2017). Repercusión de las estrategias de afrontamiento de estrés en la felicidad de los alumnos de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 65-77.

Hernandez, A., Beauring, T., Berner, E., Blum, R., Florenzano, R., Lammers, C., Serrano, C., Valdés, M. (1996). *Familia adolescencia: indicadores de salud, Manual de aplicación de instrumentos*. Washinton, D.C. EEUU. Ed. Fundación W.K. Kellogg

Ospina, A. (2016). *Síntomas, niveles de estrés y estrategias de afrontamiento en una muestra de estudiantes masculinos y femeninos de una institución de educación superior militar: análisis comparativo*. Bogotá (Col). Recuperado de: <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/3161/4/TESIS%20DE,2>.

Papalia, E., y Martorell, G. (2017). *Desarrollo Humano*. México: McGraw-Hill/Interamericana

Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., y Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60-69.

Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Pastor, A. M., y Sancho, P. (2020). *Perceived Social Support, School Adaptation and Adolescents' Subjective Well-Being* doi:10.1007/12187-020-09717-9



## CAPÍTULO 118

### CREACIÓN DE UN CONTEXTO BILINGÜE Y BICULTURAL

ANA MARÍA PÉREZ CABELL\* Y ROCÍO MACARENA COLE DÍAZ\*\*

*\*Universidad de Sevilla; \*\*Colegio Adharaz*

#### INTRODUCCIÓN

El bilingüismo no es una noción contemporánea ni novedosa. La Junta de Andalucía (2011) define la educación bilingüe así:

Los centros bilingües promoverán la adquisición y el desarrollo de las competencias lingüísticas del alumnado en relación con las destrezas de escuchar, hablar, conversar, leer y escribir, mediante el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (Orden del 28 de junio de 2011, art. 3).

Howard et al. (2007) nos dan una visión anglosajona de este concepto: “[it] refers to any program that provides literacy and content instruction to all students through two languages and that promotes bilingualism and biliteracy, grade-level academic achievement, and multicultural competence for all students” (p.1).

A la hora de trabajar directamente con el bilingüismo se plantean diversos problemas denunciados en los medios de comunicación (Torres, 2018; González, 2017; González, 2019; Granado, 2017; Martín, 2017; Mosquera, 2018, Rius, 2018), en informes (UNED, 2018; López, Gisbert, y Vinuesa, 2019; Observatorio de la Educación Pública, 2017) y por agentes implicados (Serrano, 2020; La estafa del bilingüismo, 2017).

Los mayores obstáculos son:

- El nivel del alumnado en las materias impartidas en lengua extranjera es mínimo (Alonso, 2012; Roda, 2013; Anghel, Cabrales, y Carro, 2012; Carro, Cabrales, y Anghel, 2016; Alonso, 2012)

- La falta y preparación del profesorado en didáctica de la segunda lengua (Santamaría, 2015; Moreno, 2014; Mosquera, 2017; Granado, 2017, Senra, 2018; Marsh, 2018).

- La falta de conocimiento de los padres a la hora de ayudar a sus hijos (González 2017, La estafa del bilingüismo, 2017).

- Cambios metodológicos (Marsh, 2018; Serrano, 2020; UNIR, 2018; La estafa del bilingüismo, 2017; Senra, 2018).

Sin duda las palabras más significativas son las pronunciadas por el propio Marsh (2018), experto en bilingüismo y co-creador del modelo Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) junto a Coyle y Hood (2010),

dicen que su clase es muy interactiva, suele ser un monólogo del docente. Piensan que hacer grupos de trabajo es una pérdida de tiempo, que se necesitan 10 minutos solo para organizarlos. El problema es que no están formados, no tienen las herramientas para conseguir que un grupo funcione. Luego están las familias de los alumnos, que se quejan porque no quieren que sus hijos jueguen en clase. Escuchar a un tipo hablar no sirve; hay que ponerlo en práctica. (Marsh, 2018, citado en Torres Menárquez, 2018, párr. 12).

Si bien coinciden en las dificultades también en las soluciones: la implicación de la comunidad escolar, que incluye a las familias, y la formación lingüística y didáctica específica del profesorado.

La intención final del bilingüismo no es simplemente hablar dos lenguas, sino también conocer las dos culturas asociadas a esas lenguas. Para poder dominar un idioma no basta con hablarlo. Es muy importante conocer la cultura en la que se utiliza como primera lengua, para detalles tan simples como saber qué expresiones usar y en qué momento.

Un simple ejemplo sería la expresión española de *está lloviendo a cántaros* cuando queremos decir que *llueve intensamente*. Para alguien no español se trata de una expresión carente de significado y de sentido.

La cultura es un conjunto de saberes, creencias, etc. que hacen características a cada una de las sociedades de este planeta en el que habitamos. el color de la muerte y el luto.

Profundizando en este punto, se pueden encontrar varios aspectos llamativos. La primera es que en el diccionario de la RAE no se incluyen las palabras *biculturalismo* ni *biculturalidad*, palabras que, además, los correctores ortográficos no identifican.

Artoja (2011) nos refleja este hecho.

Ni la palabra *biculturalismo* ni *biculturalidad* aparecen en los diccionarios de *etnología* o *antropología social*. Ni siquiera están en la Wikipedia. Su uso es relativamente reciente y, al parecer, limitado a ciertos contextos ideológicos. [...] Cuando se habla de *biculturalismo*, el discurso se desliza a veces hacia esa idea vaporosa de “*interculturalidad*”, mientras que, en otras ocasiones, es una manera de indicar que uno se adhiere a las tesis “*multiculturalistas*” sin mucha idea de lo que eso implica.

En definitiva, lo que se pretende con esta propuesta es crear una escuela completamente bilingüe y bicultural donde estudiantes, profesores y demás personal relacionado con el centro no solo dominen dos lenguas, español (L1) e inglés (L2), sino que también sean conocedores de la cultura de la nueva lengua (L2) que se irá introduciendo de manera paulatina.

El punto de partida de este programa-propuesta es principalmente la formación del profesorado, aunque también se debe iniciar la formación de todo el personal que

trabaja en el centro educativo. De esta forma se pretende ir creando un ambiente en el que se hable en inglés y se hagan todas las actividades en inglés, ambiente que se debe ir expandiendo e intensificando en todo el centro. Una vez logrado, pasaríamos a transmitir esos conocimientos a los alumnos enseñando asignaturas al menos un 50% en inglés. Finalmente, esas asignaturas pasarían a impartirse completamente en inglés (100 %), incluyendo las pruebas de evaluación.

## **MÉTODO**

Para recabar los datos cualitativos desarrollan sendos cuestionarios a profesores, padres y alumnos basados mayoritariamente en el modelo elaborado por Aljure (2020).

Cada modelo ha sido adaptado al grupo destino, considerando la pertenencia a un centro bilingüe y la experiencia vivida en el mismo. Las personas encuestadas son todas de Sevilla miembros de dos colegios públicos, uno de ellos bilingüe por la Consejería de Educación, y dos colegios concertados que son bilingües según el programa BEDA.

El primer modelo va dirigido a los profesores para conocer su opinión del bilingüismo, las dificultades a las que han de enfrentarse o si ven viable la enseñanza en la L2 con los conocimientos que tienen del idioma. El segundo modelo va dirigido a los propios estudiantes. Queríamos informarnos de su experiencia en el aprendizaje de la L2, también de las dificultades que encuentran o si simplemente les gusta aprender en otro idioma. El tercer modelo va dirigido a los padres al ser importante valorar sus conocimientos sobre el bilingüismo y su aceptación o no. El grupo de los padres tiene su importancia al ser el principal selector de la educación de los estudiantes, son los que han de elegir a qué colegio mandan a sus hijos y qué tipo de sistema educativo prefieren.

El objetivo de las encuestas es descriptivo. Las encuestas pretenden reflejar la situación actual del bilingüismo, que es el punto de partida para las propuestas y soluciones detalladas en este trabajo.

La mayoría de las preguntas son de respuesta cerrada. En dos ocasiones se ha utilizado la escala Likert. En otra una opción con respuesta mixta donde el entrevistado podía escribir una alternativa a las ofrecidas.

Las encuestas han sido realizadas de manera personal. Dado que uno de los grupos eran los alumnos se ha solicitado la ayuda de sus padres.

Los datos recopilados se complementan con dos entrevistas a dos profesores de colegios bilingües distintos que ayudan a evitar sesgos innecesarios. Uno de estos centros lleva a cabo el proyecto BEDA para la implantación de bilingüismo y otro está amparado por el Plan de Bilingüismo de la Junta de Andalucía.

## RESULTADOS

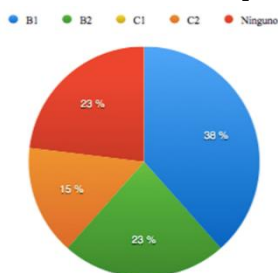
Los resultados se recogen en función de la tipología de las encuestas. Se realizan tres encuestas diferentes según las características del grupo destinatario: profesores, estudiantes y padres, todos ellos de distintos colegios en Andalucía.

Son válidos 13 de los 15 cuestionarios a profesores. El 77% de profesores trabaja en colegios bilingües. De ellos, solo un 30% enseña en otro idioma, siendo un resultado notable teniendo en cuenta el alto porcentaje de profesores que trabaja en escuelas bilingües según la encuesta. El 66% restante querría enseñar en una segunda lengua, mayoritariamente en inglés.

De entre los profesores que enseñan en un segundo idioma, un 33% desarrolla su actividad sin problemas, otro 33% no domina el idioma y el 33% restante está satisfecho.

El porcentaje de profesores que aprendieron en centros reglados y no reglados es 40 %, respectivamente. El resto lo hizo de forma autónoma. La mayoría de los encuestados posee un B1 obtenido como requisito docente. Los certificados con un nivel superior lo hicieron por voluntad propia excepto en el caso de una profesora nativa que fue incomprensiblemente obligada.

*Figura 1. Certificaciones del profesorado*



Un 62% comenta la libertad total en la impartición de la L2, un 15% se ha encontrado con problemas a la hora de desempeñar en otra lengua y un 23% se enfrenta a una libertad con restricciones.

Un 42% de los encuestados tiene el apoyo del resto de los compañeros de profesión, pero un alarmante 60% lo tiene solo de los que desempeñan su misma actividad.

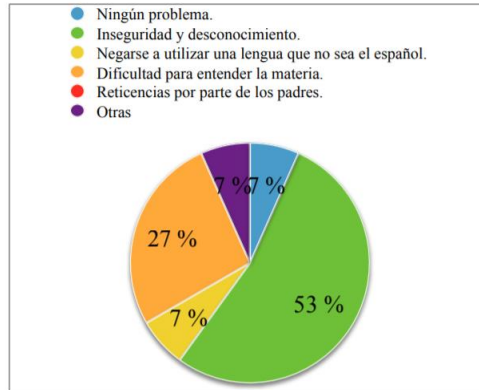
Un 57% entiende por bilingüismo la capacidad de manejar dos idiomas con la misma soltura. El 43% restante opina que es la habilidad de adquirir las cuatro destrezas, oír, hablar, leer y escribir en inglés.

Un 57% opina que el bilingüismo favorece el desarrollo cognitivo y el 43% considera que ayuda a aprender sobre otras culturas y con ello a tener una mente más abierta. Ninguno de los encuestados ha considerado que el bilingüismo ayude a



obtener mejores resultados académicos ni que afecte negativamente la identidad andaluza.

*Figura 2. Problemas del alumnado ante el bilingüismo*

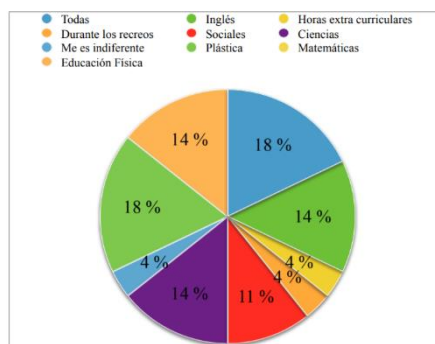


Según los encuestados, la mayoría de los alumnos presenta inseguridad y desconocimiento ante la L2, seguido de una dificultad para aprender la propia materia. Hay que destacar que la mayoría de los encuestados nos ha dejado el siguiente comentario en la opción “otras”: “La metodología utilizada, en ocasiones, no suele favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Ningún profesor ha valorado la posibilidad de enseñar matemáticas en inglés. Para el resto de asignaturas la distribución de respuestas es bastante uniforme, destacando los altos porcentajes obtenidos para inglés por razones obvias, ciencias, plástica y sociales.

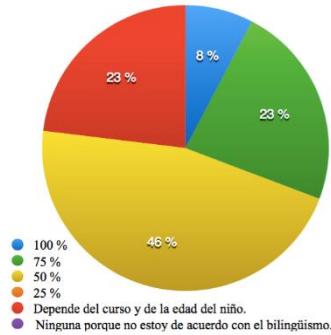
Los porcentajes de horas semanales dedicadas a la enseñanza de la lengua inglesa se aprecian en el siguiente gráfico:

*Figura 3. Porcentaje de horas semanales*



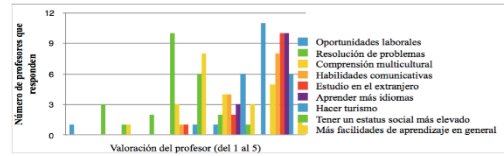
Esta pregunta nos muestra claramente que todos los profesores, en mayor o menor medida, están a favor del bilingüismo, con una mayoría que apuesta por un reparto 50 % en lengua vernácula - 50 % en inglés.

Figura 4. Posturas ante el bilingüismo



Todos los sujetos están de acuerdo con el bilingüismo y lo consideran altamente positivo para la vida personal y laboral.

Figura 5. Beneficios del bilingüismo

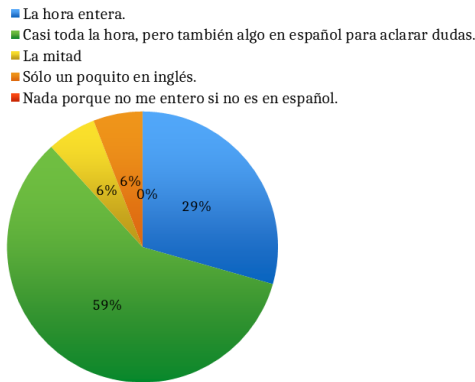


Las expectativas mejor puntuadas son entender bien inglés y acceso a mejores oportunidades. La mayoría de los profesores considera que, para impartir una asignatura en una L2, no importa cuál es la procedencia siempre que se tenga un perfecto dominio del idioma.

El cuestionario de 12 preguntas se plantea a 21 estudiantes de Primaria, de las cuales solo se han dado por válidas 17. Un 88% ha considerado que el bilingüismo es la capacidad de hablar dos idiomas a la vez, frente a un 6% que dice tratarse de hablar español y un poquito de otro idioma y otro 6% que cree que es tener los títulos de inglés. Un 59% cree que ser bilingüe le va a ayudar a aprender más sobre otras culturas, un 29% cree que le servirá para aprender más valorado el bilingüismo negativo.

Tampoco ningún alumno considera oportuno dar matemáticas en otro idioma. Inglés es la asignatura preferente que quieren aprender en inglés.

Todos los estudiantes quieren aprender y estudiar en inglés. No obstante, una clara mayoría agradecería algo de español para aclarar las posibles dudas.

*Figura 6. Horas deseadas en inglés*

Un 53% de los niños no asiste a un colegio bilingüe, frente a un 41% que sí asiste y un 6% que sabe que va al colegio, pero desconoce si se trata de un centro bilingüe o no.

De los niños que no están matriculados en un colegio bilingüe al 60% le gustaría que su centro fuese bilingüe y el 40% prefiere permanecer como están. Al 100% de los alumnos que reciben clases en un centro bilingüe les gusta aprender asignaturas en otro idioma. Entre las materias estudiadas en inglés están plástica, sociales y ciencias. Solo un 22% considera el inglés difícil frente al 88% que lo ve fácil.

El principal temor del 41% de los alumnos entrevistados es no enterarse de nada, Un 35% afirma no tener ningún problema con la L2. El 24% que ha elegido la opción “Otros” da las siguientes razones: “No lo he hecho nunca antes”, “Nunca he estudiado antes en inglés”, “Algunas palabras y comprensión escrita” y “Dudas

La gran mayoría estima que ser bilingüe les ayuda a “Sacar mejores notas”, “Poder hablar con la gente de fuera”, “Trabajar”, “Tener más facilidades de aprender cosas nuevas” y “Porque me gusta”. El 53% de los niños prefiere que sus profesores de asignaturas bilingües sean españoles que hablen muy bien inglés en primer lugar y un 47% proceda de algún país de habla inglesa, pero con dominio del español.

En referencia a las encuestas a los padres, se cuenta con 22 encuestas, todas válidas, que responden a 10 preguntas. Un 45% de los padres tiene algún hijo matriculado en un centro bilingüe frente a un 55% que no lo está. El 100% de los padres que no tienen a sus hijos en un colegio bilingüe los matricularía en un centro bilingüe y/o aceptaría que el centro donde su hijo está matriculado pasase a serlo.

El 73% de los padres considera el bilingüismo como la capacidad de manejar dos idiomas (inglés y español) con la misma soltura. El 23% lo considera como la habilidad de adquirir las cuatro destrezas: oír, hablar, leer y escribir en inglés. Y un 5% cree que el bilingüismo es hablar en español y un poquito en otro idioma.

Un 55% opina que el bilingüismo ayuda a sus hijos a aprender sobre otras culturas y con ello a tener la mente más abierta. Ha habido empate en el 23% entre los que creen que el bilingüismo ayuda a obtener mejores resultados académicos y a favorecer el desarrollo cognitivo, mientras que ningún padre cree que afecte negativamente a la identidad andaluza.

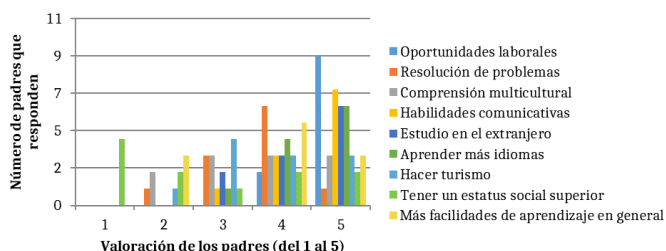
De las distintas opciones, un 64% considera que no hay ningún problema en que su hijo/a aprenda una L2. A un 27% le preocupa que su hijo/a tenga dificultades a la hora de estudiar en un sistema bilingüe, pudiéndole llevar al fracaso escolar. Y al 9% le preocupa no poder ayudar a sus hijos. Nadie ha considerado un problema que el aprender una segunda lengua lleve a perder fluidez en su lengua materna, ni a perder su nivel cultural, ni a correr el riesgo de no alcanzar el nivel de inglés que el colegio les exige.

Al igual que antes tampoco se considera oportuno que sus hijos estudien matemáticas en otra lengua que no sea la nativa. Entre las demás se observa una distribución muy uniforme.

El 36% de los padres opina que las clases se deben ser 50% en la L1 y 50% en la L2. Un 32% considera que el porcentaje de inglés dado depende del curso y de la edad del niño. Un 18% valora que las clases sean al 100% en inglés. Un 14% cree que las clases han de ser un 75% en la L2. Finalmente, nadie se ha manifestado en contra del bilingüismo.

La mayoría de los padres valoran muy positivamente cuatro consecuencias del bilingüismo: las oportunidades laborales, las habilidades comunicativas, el estudio en el extranjero y el aprender más idiomas. Destacar también el aporte del bilingüismo para conseguir un estatus social más alto se encuentra muy repartido entre los que le dan escaso valor (1) y los que le dan un valor alto (4), lo que muestra una gran disparidad de opiniones sobre este tema entre los padres encuestados.

*Figura 7. Valoraciones de los padres*



La pregunta sobre las expectativas no se ha contabilizado al no haber un mínimo de 10 respuestas válidas. La mayoría de los padres no considera importante el origen de procedencia de los profesores siempre que tengan un perfecto dominio del inglés.

El primer dato interesante en el análisis de los resultados es la respuesta de padres y estudiantes respecto a la pertenencia o no a un centro bilingüe. Algunos han respondido que sus hijos no asisten a un colegio con esas características, aunque dicho centro está inscrito como colegio bilingüe y así nos lo ha confirmado uno de los profesores entrevistados. La única asignatura que tienen en inglés es precisamente inglés, aunque les ofrecen presentar a los hijos a obtener los certificados de Cambridge. Todas las asignaturas son en español. En este caso habría que analizar qué tipo de bilingüismo ofrece el centro. Igualmente, sus hijos seleccionan también la opción de no estudiar en un centro bilingüe. Esos alumnos acuden a un colegio que reza serlo aunque solo tienen inglés en inglés. Para todos ellos un centro bilingüe es aquel que enseña otras asignaturas también en inglés.

Lo más destacable es que todos, profesores, padres y estudiantes, coinciden en que el bilingüismo les va a ayudar cultural, académica y personalmente.

Respecto a los certificados de Cambridge, padres y estudiantes se quejan de que las clases de inglés han pasado de ser la típica asignatura en inglés a repetir una y otra vez el examen.

Un dato inquietante es que nadie quiere que las matemáticas sean en inglés. Ya de por sí consideran que se trata de una asignatura con cierta dificultad como para añadirle otra más. Puede deberse a hay operaciones que se realizan de forma diferente en el mundo anglosajón. Si la intención es conseguir la biculturalidad, además del bilingüismo, esto puede resultar una desventaja. No solo los alumnos tendrían que aprender una nueva forma de dividir, sino también los profesores y los padres se encontrarían con una dificultad añadida a la hora de ayudar a sus hijos con la tarea.

Igualmente, resulta también llamativo el hecho de que, a pesar de la aceptación del bilingüismo, pocos son los que quieren que las asignaturas sean enseñadas al 100% en la L2. Prefieren que vaya en un 50% o que al menos aclaren dudas en el idioma materno. Estos datos podrían considerarse un tanto contradictorios con la idea de aceptar el bilingüismo o de querer formar parte de un centro bilingüe.

Bien es cierto que este proyecto propone ir incrementando la L2 de manera paulatina en un período de dos años, pero siempre con la intención final de que la asignatura sea trabajada al 100% en inglés. Se trataría de un colegio donde un número de asignaturas se enseñan en la L1 y otro número de asignaturas se imparten completamente en la L2.

Todos están a favor del bilingüismo. A la gran mayoría no les importa la procedencia del profesor. La aceptación es universal y generalizada. Este resultado y estas ganas de ser bilingües hacen que la creación de este proyecto esté más motivada.

La forma más eficiente crear un colegio bilingüe y de que los estudiantes y profesores aprendan es creando un ambiente de aprendizaje que permita a los alumnos aprender por sí mismos. Esta iniciativa se fundamenta en el método Montessori, caracterizado por crear un ambiente que considere en todo momento el desarrollo de los niños. Ese ambiente busca cubrir las necesidades evolutivas y características de cada edad. De otro lado, esta propuesta parte de la Educación Comunitaria donde participa toda la comunidad educativa, personal docente y no docente del colegio, para lograr que el alumnado asimile la L2 de forma natural y conseguir un pleno bilingüismo.

- PRIMER AÑO -

Fase I

- Colegio: comienza poniendo carteles en inglés por todo el colegio.
- Profesores: asisten a clases para aprender las habilidades comunicativas del inglés 3 horas semanales. Comienzan saludándose en inglés una vez entran en el colegio.
- Profesores de inglés: ayudan a motivar a todos los demás, así como a preparar los carteles.

Resultados esperados y deseados:

- Los profesores aprenden contenidos básicos orales. El objetivo es que esos saludos y expresiones cortas se conviertan en algo “espontáneo” dentro de su rutina.
- Los alumnos aprecian cómo sus profesores emplean la segunda lengua de manera entusiasta. El ambiente está tomando forma.

Fase II (Tres meses más tarde)

- Los profesores continúan usando el inglés como lengua vehicular.
- Los profesores, ahora que tienen el hábito y la práctica de saludarse entre ellos, comienzan los saludos a los niños en inglés.
- Los estudiantes llegan a producir de forma natural.

Resultados esperados y deseados:

- Los profesores progresan en sus clases realizando su trabajo comunicativo en inglés.
- Los alumnos ya utilizan saludos y expresiones simples y útiles de manera espontánea. Aquellos que aún no participan en la conversación con estos saludos y expresiones, están aprendiendo a comprender el vocabulario y las expresiones de manera completa en una situación comunicativa y real. De hecho, cuando están inmersos en el ambiente por profesores y compañeros, no hay lugar para escapar del aprendizaje del inglés.

- SEGUNDO AÑO -

- El proceso continúa- Este curso comienza con un nivel completamente diferente. Los profesores habrán alcanzado un buen nivel de comunicación en inglés, estarán en posesión de un buen número de proyectos de off-the-shelf, y tendrán experiencia docente en lengua inglesa. Además, contarán con un excelente nivel que les permitirá continuar preparándose para sus exámenes de B2 en junio. De hecho, los profesores seguirán recibiendo clases extra semanalmente, ahora dedicadas a la obtención del certificado de B2.

- Los estudiantes inician el curso con un buen nivel de inglés y una experiencia totalmente diferente en el idioma. En este segundo año están completamente sumergidos en un ambiente inglés.

- El colegio, para el final del curso, tendrá profesores con la habilidad y las capacidades para conversar en inglés, enseñar en inglés y crear proyectos en inglés.. También incluirá un gran número de English One-Day Projects listos para ser utilizados en cualquier momento. El colegio tendrá a sus profesores certificados exigidos y una escuela bilingüe a pleno rendimiento ya establecido y funcionando. El colegio es ahora bilingüe con profesores que realmente son bilingües, todo dispuesto para solicitar el certificado oficial de Centro Bilingüe. Cada año se puede expandir el porcentaje del tiempo de las clases en el que se enseña en inglés y, por consiguiente, mejorando la eficiencia de su bilingüismo, ahora, real.

Este proceso formativo descrito se llevó a cabo con dos profesores reales, A y B.

- A había empezado el curso anterior introduciendo proyectos en inglés en sus clases. Al año siguiente, ya impartía dos asignaturas completamente en inglés. A reconoce que la enseñanza en L2 le ha ayudado a aprender incluso más vocabulario, practicarlo, perder el miedo y sentir con alegría cómo los niños captan todo lo que les enseña en inglés.

- B tenía un nivel algo más elevado. A B no se le permitió llevar esta experiencia al aula pues su centro se enfocaba en la preparación de exámenes Cambridge.

Ambos docentes consiguieron su certificado en el plazo de dos años. El idioma lo han ido aprendiendo desde abajo para usarlo directamente y de manera correcta, siendo el resultado más que satisfactorio.

Los resultados de aprendizaje se centran en alumnos y personal docente y no docente. Este proceso cumplimenta las tres fases del proceso de aprendizaje más óptimos:

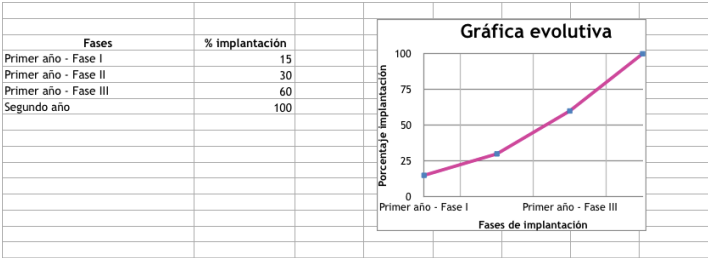
- Input o Fase de Exposición: en las fases I y II donde los estudiantes van entrando en contacto con el inglés de manera indirecta.

- Intake o Fase de Asimilación: en la fase III los estudiantes ya están acostumbrados a utilizar esas expresiones y frases hechas de manera automática.

• **Output o Fase de Producción:** Durante el segundo año, el alumnado podrá desempeñar los distintos Proyectos de inglés con gran facilidad. Estarán completamente inmersos en el nuevo Sistema.

Se muestra aquí una gráfica que refleja la evolución del proceso por cada una de las Fases y Años que toma esta Propuesta. En la Fase I vemos que se alcanza un 15%. La Fase II, que empieza a implicar a los estudiantes, llega al 30%. La Fase III, en la que los estudiantes comienzan a participar de forma más activa, logran un 60%, que es con lo que se acabaría el Primer Año. Al término del Segundo Año no solo se logra el 100%, sino que profesores, alumnos y demás personal podrán certificarse de manera reconocida por el MCERL.

*Figura 8. Fases del programa bilingüe y bicultural*



## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

A pesar de las incógnitas que puedan quedar en el aire, como ¿qué tipo de certificación lingüística es más válida?, este trabajo sí ha constatado que la creación de un contexto bilingüe y bicultural es posible en virtud de la colaboración de todos los miembros de un centro y de un aprendizaje basado en la formación continua y práctica del profesorado gracias a una metodología creativa y proactiva centrada en el alumno.

Una de las limitaciones más notables es el escaso número de encuestas. Aún así sirven para corroborar la buena disposición de los implicados en el proceso del bilingüismo.

Deseamos que esta experiencia sirva de reflexión sobre nuestro papel decisivo en el tipo de formación que impartimos y en la trascendencia que nuestras decisiones didácticas pueden acarrear al alumnado.

## REFERENCIAS

- Abella, P. (2015). El fracaso de la enseñanza bilingüe. *Atlántica, Revista asturiana de información y pensamiento*, 35.
- Alonso, L. (2012). *La enseñanza bilingüe*. El País. <https://goo.gl/GB5GYg> el 28/11/2016
- Anghel, B., Cabrales, A., y Caro, J.M. (2013). <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf>



Carro, J.M., Cabrales, A., y Anghel, B. (2016). Evaluating a bilingual education program in Spain: the impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry*, 54(2), 1202-1223. doi:10.1111/ecin.12305.

Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gómez Parra, M. E., y Johnstone, R. (Coords.). (2017). *Educación bilingüe: tendencias educativas y conceptos clave*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

González, M. (2017). *Las lagunas del bilingüismo que quiere implantar la Comunidad de Madrid*. <https://www.elboletin.com/nacional/145229/lagunas-bilinguismo-implantar-comunidad-madri.html>

González, M. (2019). *La chapuza del bilingüismo*. <https://www.elboletin.com/noticia/174103/educacion/un-documental-contra-la-chapuza-del-bilinguismo.html>

Granado, O. (2017). *La Junta de Andalucía reformula su plan de bilingüismo tras una década con resultados desiguales*. El Diario. [https://www.eldiario.es/andalucia/junta-andalucia-bilinguismo-resultados-desiguales\\_1\\_3623432.html](https://www.eldiario.es/andalucia/junta-andalucia-bilinguismo-resultados-desiguales_1_3623432.html)

La estafa del bilingüismo, (2016). *Diario Sur*. <https://www.diariosur.es/sociedad/educacion/201609/30/estafa-bilinguismo-carta-indignada-20160930184307.html>

López, F., Gisbert da Cruz, X., García, y Vinuesa, V. (2019). Evaluación comparada de la calidad normativa de los programas de enseñanza bilingüe en España. *Evidencias y recomendaciones*. Madrid: Dykinson.

Martín, J. (2017). *Las sombras del bilingüismo*. El País. [https://elpais.com/politica/2017/10/06/actualidad/1507284770\\_581444.html](https://elpais.com/politica/2017/10/06/actualidad/1507284770_581444.html)

Mosquera, I. (2018) *Enseñanza bilingüe no es bilingüismo: ¿por qué dos más dos no están sumando cuatro?* Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/ensenanza-bilingue-no-es-bilinguismo-por-que-dos-mas-dos-no-estan-sumando-cuatro/>

Observatorio de la Educación Pública (2017). *El bilingüismo*. <http://oxep.org/el-bilinguismo/>

Roda, R. (2013). *¿Qué bilingüismo estamos dando?* <https://goo.gl/f0Oy5V> el 07/12/2016

Sánchez, E. (2013). *Bilingüismo. Otras Políticas. Reflexiones sobre el modelo político y social y las posibles alternativas*. <https://goo.gl/kdlHUH> el 01/12/2016

Santamaría, A. (2015). *El bilingüismo y el negocio del inglés*. El País. <https://goo.gl/YmOUFD> el 04/12/2016

Serrano, F. (2020). *La chapuza del bilingüismo*. <https://www.youtube.com/watch?v=LUFzaKdGVBY>

Torres, A. (2018). *Entrevista a David Marsh*. El País. [https://elpais.com/sociedad/2018/09/24/actualidad/1537811034\\_517768.html](https://elpais.com/sociedad/2018/09/24/actualidad/1537811034_517768.html)

UNED (2019). *La voz crítica del bilingüismo: conclusiones al Congreso internacional sobre desafíos, límites y soluciones*.



## CAPÍTULO 119

### SER DIFERENTE, SER BILINGÜE: CREANDO ESPACIOS INCLUSIVOS

ANA MARÍA PÉREZ CABELLO\* Y ROCÍO MACARENA COLE DÍAZ\*\*

*\*Universidad de Sevilla; \*\*Colegio Adharaz*

#### INTRODUCCIÓN

Este estudio cubre dos requerimientos básicos en el proceso educativo: ser inclusivo y conseguir alumnos bilingües. Todos tenemos que pasar por un proceso de aprendizaje que no siempre es lo suficientemente flexible como para adaptarse a personas con necesidades especiales. Por otro lado, hoy en día se nos pide tener un certificado en una lengua extranjera, principalmente en inglés, con el objetivo final de poder tener un título universitario. Todo el mundo, sin excepción, necesita al menos un B1. Incluso aquellos que no pueden hacer el examen en igualdad de condiciones debido a una discapacidad. Como apunta Chan (2011) “La discapacidad forma parte de la condición humana...Casi todos nosotros tenemos alguna discapacidad, temporal o permanente, en algún momento de la vida” (párr. 4, citado en Smikey, 2011b).

Hawkins (2011) habla sobre su propia experiencia, la discapacidad no debería ser un obstáculo para el éxito. Yo mismo he sufrido una neuropatía motora durante la práctica totalidad de mi vida adulta, y no por ello he dejado de desarrollar una destacada carrera profesional como astrofísico y de tener una feliz vida familiar... será una herramienta inestimable para las instancias normativas, los investigadores, practicantes, defensores de los derechos y los voluntarios relacionados con la discapacidad.” Cuiaydo en Smikey (2011) resume así el informe sobre este tema realizado por la Organización Mundial de la Salud (2008).

En todo el mundo, las personas con discapacidad tienen peores resultados sanitarios, peores resultados académicos, una menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad. En parte, ello es consecuencia de los obstáculos que entorpecen el acceso de las personas con discapacidad a servicios que muchos de nosotros consideramos obvios, en particular la salud, la educación, el empleo, el transporte, o la información. Esas dificultades se exacerban en las comunidades menos favorecidas. (párr. 4).

En relación a los obstáculos que se nos pueden presentar como personas con discapacidad, UNICEF (2013) asevera.

Las niñas y niños con discapacidad, si se les da la oportunidad de prosperar en igualdad de condiciones, son absolutamente capaces de superar los obstáculos que

atentan contra su inclusión. La sociedad se beneficiaría si se centrara en lo que los niños pueden lograr, en lugar de lo que no pueden hacer. (párr. 1)

Las palabras de Lake (2013) no están lejos de la nuestra realidad cercana, aunque no se perciba como la discapacidad funcional,

En algún lugar, a un niño alguien le está diciendo que no puede jugar porque no tiene la capacidad de caminar, y a una niña alguien le está recordando que no puede aprender porque es invidente. Ese niño merece una oportunidad para jugar. Y todos nos beneficiaríamos si esa niña, y todos los niños del mundo, pudieran leer, aprender y aportar su talento a la sociedad. (Lake, 2013)

Morán (2015) recomienda a las autoridades pertinentes la incentivación de la formación del profesorado en sistema Braille y, a los ya profesores “la elaboración de recursos didácticos que faciliten el proceso auditivo para los no videntes” (p.56).

## **METODOLOGÍA**

Esta investigación se basa en un estudio directo de casos en la enseñanza no reglada en la docencia de inglés como segunda lengua. Pretende mostrar cómo se siente el alumno, qué estrategias nos pueden ayudar a superar los obstáculos y cuáles ofrecen las instituciones. Estos obstáculos suelen ser percibidos por los docentes como físicos más que emocionales (Padilla, 2011) frente a la percepción de los estudiantes que suele ser la inversa.

En concreto, se describen ha trabajado con distintos estudiantes que, principalmente, sufren algún tipo de pérdida auditiva que les impedía oír de manera total o parcial. Este proceso ha sido siempre tratado en un ambiente muy inclusivo. Es necesario, por lo tanto, describir en este apartado las circunstancias en las que se desarrollan la mayoría de los casos. Ninguno de los demás alumnos en el grupo sabía nada al respecto ni descubrieron que su compañero tuviera una discapacidad. Estos alumnos siempre han sido tratados como un miembro más de la clase, sin ninguna diferencia entre unos y otros.

Entre los distintos casos de discapacidades o dificultades que se nos han presentado, tomaremos como ejemplo los tres más destacados.

El primero es una chica con una hipoacusia severa congénita que solo puede oír hasta un 20% de lo considerado normal. Esta chica nunca informó de su discapacidad, Todos en la clase comentaban que tenía una actitud extraña hacia todos. Muy cerrada en sí misma, apenas participaba, etc. Cuando un alumno daltónico reconoció su daltonismo delante de todos, sin ningún tipo de tapujo, ella decidió que era el momento de dar el paso y habló. En privado reconoció su dificultad para oír. Su gran dificultad, pues un 10-20% es muy poco. Fue entonces cuando hubo un cambio radical en la clase, la disposición de los alumnos y la forma de proceder. La primera acción fue hablar con Cambridge y Trinity para ver qué facilidades daban, y en base a eso

trabajar con la alumna. Esos cambios no solo facilitaron que ella lograra su deseado objetivo, sino que toda la clase subiera su nivel de inglés en general, de manera más que notoria y muy satisfactoria.

Una vez reconoció su deficiencia auditiva y se presentaron sus papeles médicos a las entidades correspondientes, se le hizo una adaptación del examen oral que le permitió superarlo con éxito.

El segundo caso es otra chica que, tras sufrir un accidente, perdió audición, siéndole reconocida una hipoacusia moderada que le otorgaba una discapacidad del 48%. Sólo podía oír un 50-55% por el oído izquierdo y un 40% por el oído derecho. Ella dio a conocer su discapacidad desde el primer momento. Obtuvo su certificado de B2 a la primera, con su debida adaptación, y sin la menor dificultad.

El tercer caso es un chico que nació con espina bífida y, entre otros, presenta problemas auditivos. Las entidades examinadoras consideraron innecesario adaptarle el examen de B1 a su discapacidad y, efectivamente, él pudo obtener su certificado fácilmente y con muy buen resultado. Para el B2 estamos comprobando que sí necesitará una adaptación pues al subir el nivel presenta dificultades para asimilar y procesar la información.

Conocida la naturaleza de los alumnos, veamos las adaptaciones que ofrecen las entidades examinadoras. Llama la atención como los alumnos con discapacidad optan por la obtención de un certificado en una lengua extranjera a través de una entidad reconocida por el MCERL. Con esto nos referimos a que, en estos casos, descartaríamos y desconoceríamos qué facilidades ofrecen instituciones como la Universidad de Sevilla a través del Instituto de Idiomas (IDI) o la Universidad Pablo de Olvide (UPO), pues sus certificados únicamente servirían para validar el nivel mínimo exigido, B1, y poder cerrar el expediente académico con la finalidad de obtener el título universitario pertinente.

Nos centraremos en lo que ofrecen Cambridge y Trinity y siempre relacionado con las partes que afectan a la comunicación oral, es decir, las pruebas que evalúan las habilidades en listening y speaking.

Comenzando con Cambridge, no ofrecieron ninguna distinción en la prueba de expresión oral o speaking. Los alumnos disponían del mismo tiempo que el resto de los candidatos para hacer su examen oral. Por el contrario, para la prueba de comprensión oral o listening, la facilidad que se les ofrecía es que un examinador les leyera dos veces los ejercicios correspondientes a esa parte, teniendo que responder al mismo tipo de preguntas que el resto de los compañeros.

Por otro lado, Trinity facilitó la prueba de comprensión oral de igual modo que Cambridge lo hace, leyendo el texto al alumno que así lo necesite. El ejercicio que se les lee sería exactamente igual al que una persona sin discapacidad auditiva se enfrentaría a través de un audio. La prueba de expresión oral también sufrió una

modificación y esta variación consistió en que se viera incrementado el tiempo de duración del examen según el porcentaje de discapacidad que se presentara, llegando a otorgarse incluso tres veces más de tiempo extra para su desarrollo.

Estas alteraciones del examen les ha permitido dos cosas:

1. En el caso de la comprensión oral, las alumnas pudieron oír de viva voz los ejercicios con los que se las examinaba, facilitando así su comprensión al poder leer los labios. En todos los casos se comentó que los examinadores no gesticulaban, quedando todo limitado a la lectura de labios.

2. Para el caso de la expresión oral, facilitó el que se dispusiera de más tiempo para que el examinador hablara más despacio, repitiese las cosas y gesticulara para facilitar su comprensión de manera notoria.

## **RESULTADOS**

Una vez sabemos qué facilidades ofrecen las distintas instituciones examinadoras para obtener los certificados de nivel, toca trabajar dentro del aula para preparar con el alumno el tipo de prueba que va a realizar y agilizarles el proceso de aprendizaje del idioma de la manera más rápida y próspera posible.

Partimos de que la clase que se va a utilizar ha de estar lo más alejada posible de ruidos exteriores. Si es posible, que la clase que se vaya a utilizar se aisle también para insonorizarla al máximo posible, como si de un aula de música se tratara. Ayuda el tener el suelo con alfombras y antideslizantes en las patas de las sillas, para evitar que los movimientos entorpezcan la audición del alumno con la discapacidad acústica. Respecto a la mesa, nosotros hemos optado por una mesa grande y ovalada. Las mesas pequeñas e individuales o para dos personas son susceptibles de moverse y causar más ruido. El tamaño predeterminado de la mesa hará que el número de alumnos sea limitado, a ser posible en poca cantidad, para que la conversación que se trabaje en ella sea lo más efectiva y provechosa. Suponiendo que la clase fuese grande y el número de alumnos elevado, sería interesante el uso de un micrófono en la frecuencia correcta, pero en nuestro caso no ha sido necesario.

La primera solución que aportamos a la hora de trabajar con el grupo ha sido siempre la de sentar a los alumnos en el aula de forma tal que todos se vean las caras. Ya sea en un círculo o en forma de U, los alumnos se han de ver todos entre sí las caras y también la del profesor. En toda situación de comunicación normal, las personas se ven y se miran a la cara. En un aula normal, sentados unos detrás de otros y con la vista hacia la pizarra no podemos unos con otros. Siempre se terminan tomando posturas incómodas para poder vernos. Además, si hablamos mirando hacia adelante, el sonido se desplaza en una dirección contraria, de tal manera que dificulta el entendimiento incluso en personas con un nivel normal de audición.

El segundo punto de nuestro plan de trabajo es hacerles hablar con la cara descubierta y de frente, abiertamente. Muchas personas tienen el mal hábito de hablar con el codo apoyado sobre la mesa y la mano sobre la barbilla, o con una mano cubriéndose la boca, con los hombros hacia delante, etc. No solo se trata de un hábito muy poco saludable, al mantener la espalda en una postura más incómoda y reclinada hacia delante, sino que estas costumbres dificultan mucho la comunicación incluso entre las personas consideradas como normales. Para hablar han de mantener una posición abierta, con los hombros hacia atrás, la cara descubierta y bien visible y disponibles a la vista de todos.

Cuando hablemos hemos de hacerlo despacio y de manera clara, vocalizando. Les enseñamos a hablar en grupos de palabras. Un ejemplo simpático suele ser el de usar como recurso a los políticos y es que... ¿Cuántas veces los oímos dar un discurso y decimos que ha sido una maravilla, cuando no han dicho ni tres palabras con sentido? El hablar despacio y vocalizando nos facilita notoriamente la transmisión y comprensión del mensaje.

La comunicación no verbal es una gran aliada. Cuando hablemos es muy recomendable usar todos los gestos posibles para hacernos entender con mayor facilidad. ¿Habéis probado alguna vez a utilizar un lenguaje inverso con un perro? Es decir, al decirle con un tono amable que lo moleríamos a palos, el animal moverá el rabo lleno de felicidad. Por el contrario, si le decimos de forma brusca lo mucho que le queremos, tenderá a contraerse, poner el rabo entre las patas, alejarse de nosotros, etc. Es importante gesticular y utilizar un tono de voz adecuados.

Respetar los turnos de palabras es más que necesario en esta situación. Muchas veces vemos en los programas de debate de la televisión como empiezan a hablar y discutir todos a la vez, haciendo que el mismo sea ininteligible. Algo tan simple como esperar a que una persona pueda terminar de hablar, o hacer un gesto para indicar que otra persona quiere iniciar incluir también un tema en la conversación puede hacer que la comunicación sea mucho más simple y más clara. Para el alumno con hipoacusia será mucho más fácil entender el tema y podrá ser partícipe en el momento que considere que puede aportar más datos al tópico.

Cuando el alumno con la discapacidad es de un lugar diferente, es recomendable evitar las jergas propias del lugar para que no se encuentre con dificultades a la hora de entender a los compañeros y sentirse excluido de los chistes y bromas que puedan hacer dentro y fuera de la clase. Esto haría también que no se llegase a situaciones comprometidas como se ha mencionado anteriormente. Además, habría que recordar que en muchos casos en las academias hay distintas edades entre los alumnos, lo que hace que el registro sea diferente entre ellos. Los jóvenes van adquiriendo nuevas expresiones que los mayores desconocen, y si hay un alumno con un problema auditivo le resultará aún más difícil conocer ese nuevo uso de las palabras.

A la hora de practicar los ejercicios de audio, sobre todo cuando el resto de la clase desconoce la discapacidad de un compañero, es buena tarea hacer el ejercicio normal, con dos repeticiones al igual que se hace en los exámenes oficiales, pero además es recomendable que el profesor lea el ejercicio para que quien está afectado del oído pueda comprender más fácilmente el contenido del ejercicio. Una vez más, sería poder mostrar la cara, que se lean los labios y lo que sea pertinente para dar a entender el mensaje de la actividad.

Por último, será muy útil hacer muchos ejercicios donde se lean los audios para que los alumnos que lo necesiten tengan más opciones a desenvolverse en una clase normal. Esto supondría también un ejercicio para el profesor a la hora de leerle texto, ya que ha de intentar evitar acentos. Igualmente supone una práctica de distintos ritmos en la lectura para adaptarlo a la necesidad del alumno con hipoacusia.

Recientemente, nos hemos encontrado ante una nueva y muy inesperada situación que nos ha obligado a pasar de la formación presencial a la formación online. Como siempre ocurre, este cambio tiene a la vez ventajas e inconvenientes. Viendo el lado positivo, la formación online nos permite ahorrar tiempo al no ser necesarios los desplazamientos, la comodidad de tener cuanto se necesita a mano y no existir preocupación por dejar algún material indispensable atrás (cuestiones típicas como olvidarse el libro, el cuaderno... o incluso los deberes en casa), una mejor y más provechosa administración del tiempo, etc.

Por otra parte, esta modalidad de formación online tiene como inconvenientes el hecho de necesitar dispositivos electrónicos que pueden tener un coste económico que no siempre está al alcance de todos los bolsillos, contar con una conexión a internet lo suficientemente potente como para no sufrir el típico retraso (lag) o las caídas/desconexiones, conocer y entender el uso de las nuevas tecnologías, que la clase no coincida con momentos de alta carga de tráfico en la red con los consiguientes problemas de sobrecarga de la misma, que los alumnos estén no muy presentables o se nieguen a poner las cámaras, no disponer de cascos y micrófono que eliminen el ruido de fondo, el ruido de fondo en sí, etc.

Visto esto, hemos de hacer una adaptación en un doble sentido. Por un lado, los alumnos habituales. Ellos van a pasar de recibir una formación presencial a una virtual. Por otro lado, los alumnos con discapacidad auditiva. En este caso, el cambio será aún más brusco pues todos los inconvenientes vistos anteriormente dificultarán aún más su aprendizaje. Una persona con hipoacusia, así como el formador, necesitarán contar con una muy buena conexión a internet y con dispositivos que permitan una muy clara visión de la persona. Igualmente, y siempre que haya clases en grupo, será conveniente que todos los alumnos tengan la cámara puesta, las bocas despejadas (que no usen cascos con micrófono incorporado que pueda ocultar y



dificultar la lectura de labios) y una buena disposición hacia la cámara mirándola de frente y enfocando bien la cara.

Ante esta situación se ha comprobado que resulta más provechosa la formación particular de la persona con este tipo de necesidad. Los grupos tienden a causar más ruido de fondo y los programas disponibles muestran las pantallas de los compañeros cada vez más pequeñas a medida que aumenta el número de personas en la sala. Dicho lo cual, será necesario mantener una única pantalla para el desarrollo de la formación.

## **CONCLUSIÓN**

A veces cuesta entender por qué una persona pueda querer ocultar su discapacidad, pero cuando se leen noticias como la mostrada, en la que una niña es discriminada por su discapacidad, se pasa a entender su postura. No nos gusta que nos tachen de diferentes ni raros ni discapacitados.

La definición de inclusión en principio iba dirigida a casos de niños de otras culturas para evitar los problemas de racismo. No obstante, con el tiempo se han ido añadiendo cada vez más particularidades. Y las discapacidades son un tema muy importante y enriquecedor que nos hace mejores personas y ciudadanos.

Por suerte es cada vez más común encontrar escuelas inclusivas. Centros que meten en cada aula, entre sus alumnos, a algún niño con algún tipo de discapacidad. Esos niños son tratados como un miembro más del grupo, sin ningún tipo de distinción, a excepción del momento de hacer exámenes. Si es un niño con una discapacidad visual, no es de extrañar que los libros con las asignaturas, los cuadernos, el pupitre o mesa de trabajo y demás, y por supuesto los exámenes, estén modificados con la intención de facilitarles el aprendizaje.

La inclusión es importante desde edades bien tempranas pues enseña a no hacer distinción entre las personas. Todos son tratados por igual. Aprenden a comportarse como un grupo, un todo que ha de lograr una meta común, ayudándose unos a otros a conseguirlo rápido y de forma efectiva.

Podemos decir que, a parte de la hipoacusia, hemos tratado más casos de discapacidades. El chico con espina bífida presenta también una mal formación en sus manos y eso ha requerido de una adaptación también para el examen escrito. También algo tan simple como el daltonismo puede hacer que en la prueba de expresión oral del examen de Cambridge se vuelva todo un imposible al no poder distinguir nada en las fotos que se les muestran a los alumnos. O que los niños daltónicos hayan desarrollado la habilidad de pedirles los colores a los compañeros por el nombre dado en el ejercicio, para no tener que hacer ellos la ardua tarea de identificarlos. Esas personas desconocen que Cambridge les permite llevar sus propios colores marcados en la lengua materna, para que así los seleccionen ellos en inglés.

Otro inconveniente que afecta ya a nivel administrativo es el hecho de que la administración no vea necesario reconocer la discapacidad a una persona según su poder adquisitivo. Este es el caso de un hombre que es completamente sordo del oído izquierdo y tiene lo que podría considerarse por audición normal en el oído derecho. Gracias a que su padre tenía un buen trabajo, la administración nunca le quiso reconocer el grado de discapacidad al considerar que no veían necesaria ningún tipo de ayuda. Lo que la administración no ha considerado en ningún momento es que muchas personas no tienen por qué necesitar ayuda económica, pero sí para adaptaciones para casos como los que hemos expuesto en este estudio. Obviamente, las distintas entidades examinadoras no proporcionan adaptaciones a quien no tiene la discapacidad reconocida por la administración correspondiente, aunque disponga de un documento emitido por un médico certificando la condición de la persona como discapacitado.

Con esto queremos mostrar que las facilidades están para todos por igual y que sólo hay que decirlo.

Las soluciones aportadas han servido para que, aunque haya algún alumno, como se suele decir vulgarmente, que esté trompeta, no haya ningún problema en comunicarse todos con todos. Pues es una clase, sí, pero la comunicación es el fin principal y común.

También conviene recordar a los alumnos que a un nuevo idioma no se le puede exigir lo que no se ha logrado en la lengua materna. Las personas controlan de manera profunda el vocabulario y las expresiones en uno o dos campos concretos y muy específicos, pero no todos. No todo el mundo es capaz de entenderlo absolutamente todo de la medicina o de la arquitectura o de leyes o de deportes. Todos controlamos la parte que más nos interesa o gusta, en lo demás somos auténticos ignorantes. Si esto es así en la lengua materna, ¿por qué se le exige más al idioma que se está aprendiendo? Igual ocurre con las canciones. Se escriben en prosa, buscando una rima y a veces con expresiones sin mucho sentido y que al cantarlas no les damos ni vocalización. Como ejemplo podríamos recordar a la cantante Shakira... ¿De verdad todos son capaces de entender la letra completa de todas sus canciones?

Las jergas llevan implícitos muchos chistes y bromas populares, como pueden serlo los premios de los números (quién no ha oído eso de 5 por el c... te la hincó). Muchas veces ocurre que los más jóvenes traen nuevas expresiones que a los mayores les cuesta entender por desconocimiento y desactualización. Más aún cuando hay una discapacidad auditiva de por medio.

En internet, desgraciadamente, no encontramos nada para la enseñanza del idioma a personas con pérdida de oído. Salen enlaces a numerosas webs con ejercicios para practicar, pero nos encontramos con el problema del audio y es que una hipoacusia requiere de la lectura de otra persona para poderle leer los labios. Si el

déficit no es severo y se encuentra en una habitación aislada de ruidos, podrá practicar con alguno de los ejercicios propuestos en internet, CDs, etc, pero cuando tenemos a alguien como la chica que sólo puede oír un máximo de un 20% de la capacidad normal, la lectura de textos es obligada y necesaria.

Aún queda mucho camino por andar... Esperemos que sea más llano que abrupto.

## REFERENCIAS

Abid, A., 2013. *Estado Mundial de la infancia Niños y niñas con discapacidad*. New York: UNICEF. <https://www.unicef.es/noticia/los-ninos-con-discapacidad-pueden-superar-los-obstaculos-contr-su-inclusion>

Durán, L. (2019). *Un campamento de inglés expulsa a una niña discapacitada tras las quejas de dos familias*. El Mundo. <https://www.elmundo.es/madrid/2019/07/01/5d1a13c121efa0dc0e8b45f6.html>

Hawking, S. (2011). Prólogo. En OMS (2011), *Informe mundial sobre la discapacidad. Resumen*. Malta: OMS y Banco Mundial. [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/es/](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/)

Lake, A. (2013). Prefacio. En UNICEF (2013), *Estado Mundial de la infancia Niños y niñas con discapacidad*. New York: UNICEF.

Morán, L. F. (2015). *Programa de enseñanza aprendizaje del idioma inglés, nivel básico, aplicando la fonética para personas con discapacidad visual*. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/11414/1/UPS-GT001584.pdf>

OMS (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Resumen. Malta: OMS y Banco Mundial. [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/es/](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/)

Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699.

Smikey, L. (2011). *Discapacidades y rehabilitación. Comunicaciones*. OMS. <https://www.who.int/disabilities/es/>

Smikey, L. (2011). *Más de 1000 millones de personas con discapacidades deben superar a diario obstáculos importantes. Comunicaciones*. OMS [https://www.who.int/mediacentre/news/releases/2011/disabilities\\_20110609/es/](https://www.who.int/mediacentre/news/releases/2011/disabilities_20110609/es/)

UNICEF (2013). Resumen <https://www.unicef.es/noticia/los-ninos-con-discapacidad-pueden-superar-los-obstaculos-contr-su-inclusion>

*Dykinson, S.L.*