

Nahia Idoiaga, Noemi Serrano-Díaz,
Eva Palasí (coords.)

Educación en transición: experiencias y propuestas para un mundo cambiante

Educación en transición

Experiencias y propuestas
para un mundo cambiante

Nahia Idoiaga, Noemi Serrano-Díaz
y Eva Palasí (coords.)

Educación en transición

Experiencias y propuestas
para un mundo cambiante

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Educación en transición: experiencias y propuestas para un mundo cambiante*

Infapost es un proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación a través de la convocatoria 2020 de ayudas a proyectos de I+D+i (PID2020-119011RB-I00/AEI/10.13039/501100011033)



Primera edición: abril de 2024

© Nahia Idoiaga, Noemi Serrano-Díaz y Eva Palasí (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com



Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10054-49-3

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

Sumario

Nota de las editoras	11
--------------------------------	----

BLOQUE I: ESCUELA-SOCIEDAD

1. Construyendo puentes entre la escuela y la sociedad: trabajo cocurricular, apuesta por el municipio de Zuia IRUNE CORRES-MEDRANO; AMAIA EIGUREN MUNITIS; MAITANE PICAZA GORROTXATEGI; ALAITZ TRESSERRAS ANGULO; AITOR JIMÉNEZ RODRÍGUEZ	17
2. Generando entornos de aprendizaje intergeneracional en contextos rurales	31
ROSA M. ^a RODRÍGUEZ MUÑOZ; M. ^a TERESA CASTILLA MESA; SILVIA CASAUCAO TENLLADO; PAULA BERZOSA RODRÍGUEZ	
3. Barreras político-administrativas y propuestas de mejora en torno a la orientación en Galicia	45
MARÍA JOSÉ FIUZA ASOREY; MARÍA DOLORES CASTRO PAIS; SILVIA SIERRA MARTÍNEZ	

BLOQUE II: METODOLOGÍAS ACTIVAS Y ALTERNATIVAS EN LAS AULAS

4. El aula como espacio de investigación mediante dinámicas escolares y estrategias participativas.	59
SILVIA SIERRA MARTÍNEZ	

5.	Panorama poscovid de las pedagogías alternativas y la educación libre en España	73
	MACARENA MACHÍN ÁLVAREZ	
6.	Clásicos musicales desde el diseño universal de aprendizaje: análisis del modelo dialógico a través de las tertulias	83
	AZAHARA ARÉVALO GALÁN; CARMEN M.ª SEPULVEDA DURÁN	
7.	Motricidad, juego y expresión en Educación Infantil: el aprendizaje-servicio como puente entre la universidad y la escuela	95
	LAURA ALCIBAR; NAROA DE LA FUENTE; OLATZ BASTARRICA; MARIA TERESA VIZCARRA; JUDIT MARTÍNEZ-ABAJO	
8.	Recorrido didáctico conociendo a los principales pensadores de la Educación Infantil	107
	MANUEL DE-BESA GUTIÉRREZ; REGINA CRUZ-TROYANO; SUSANA ESCORZA PIÑA	
9.	El cuento popular como herramienta didáctica en el grado de Educación Primaria y Educación Infantil de la Universidad de Cádiz	119
	REGINA CRUZ-TROYANO; SUSANA ESCORZA PIÑA; MANUEL DE BESA GUTIÉRREZ	
10.	Barreras y creencias docentes sobre las metodologías activas e inclusivas	133
	MARÍA MERCEDES FERNÁNDEZ RANEA; CAROLINA VARGAS GONZÁLEZ; ANTONIO CORTÉS RAMOS; MARÍA TERESA CASTILLA MESA	

BLOQUE III: INCLUSIÓN EDUCATIVA

11.	Actividad física competitiva y no competitiva en Educación Física: análisis de las emociones para alcanzar la inclusión educativa	147
	DAVID ÁLVAREZ-IBÁÑEZ; MARÍA FERNÁNDEZ-HAWRYLAK	

12. Una visión de docentes especialistas sobre políticas y barreras para la inclusión educativa 157
OLALLA GARCÍA-FUENTES; MARÍA-AINOA ZABALZA-CERDEIRIÑA;
MANUELA RAPOSO-RIVAS
13. Proyecto Piztu: venciendo las dificultades del alumnado 173
MAITANE PICAZA GORROTXATEGI; NAIARA OZAMIZ ETXEBARRIA;
NAIARA BERASATEGI SANCHO; NAHIA IDOIAGA MONDRAGON

BLOQUE IV: HERRAMIENTAS DIGITALES EDUCATIVAS

14. *Podcasts* como alternativa a las pantallas: una experiencia en Educación Infantil. 183
ESTIBALIZ ARAGÓN-MENDIZÁBAL; NOEMÍ SERRANO-DÍAZ
15. ¿Es la impresora 3D un recurso para el fomento de la creatividad en la etapa de Educación Infantil? 197
NOEMÍ SERRANO-DÍAZ; ESTIBALIZ ARAGÓN-MENDIZÁBAL
16. Pensamiento y comprensión computacional: *BeeBot* en la enseñanza musical. 209
CARMEN MARÍA SEPÚLVEDA DURÁN; AZAHARA ARÉVALO GALÁN
17. Medidas de proceso de escritura en alumnado de 2.º de Primaria en dos momentos de la vida escolar. 219
IREUNE IBARRA; ASUNCIÓN MARTÍNEZ-ARBELAIZ; JOSE MARÍA ARRIOLA; MIKEL IRUSKIETA

BLOQUE V: VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS Y SU REPERCUSIÓN EN PROCESOS EDUCATIVOS

18. Análisis de las competencias socioemocionales de futuros docentes en formación 233
MARÍA DEL CARMEN CANTO-LÓPEZ; SANDRA RIVAS-GARCÍA;
ROSA MARÍA RUIZ-ORTIZ; SANDRA MELERO
19. Nivel de autoestima de los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria 249
SANDRA RIVAS-GARCÍA; SANDRA MELERO-SANTOS; MARÍA DEL CARMEN CANTO LÓPEZ; ROSA MARÍA ORTIZ RUIZ

20. Desempeño cognitivo durante la edad escolar de niños nacidos prematuros: protocolo para una revisión sistemática.	261
YOLANDA SÁNCHEZ-SANDOVAL; LAURA LACALLE; MELISSA L. MARTÍNEZ-SHAW; PILAR FORNELL	
Sobre las coordinadoras.	273

Nota de las editoras

La educación en el siglo XXI se caracteriza por una serie de transformaciones y adaptaciones para satisfacer las demandas cambiantes de la sociedad. Los modos de enseñar y aprender han cambiado y están cambiando constantemente adaptándose a unas sociedades cada vez más globalizadas, pero en las que, a la vez, el contexto local está más presente. De hecho, en los nuevos contextos educativos la interacción entre la escuela y la sociedad es crucial y tiene un impacto significativo en el desarrollo de los individuos y en la configuración de la sociedad en su conjunto tal y como nos presentarán los primeros tres capítulos de este libro, correspondientes al primer bloque. En concreto, Iruñe Corres-Medrano y sus compañeras presentarán una experiencia en el municipio de Zuia, donde, desde el trabajo curricular, se apostará por construir puentes entre la escuela y la sociedad. En segundo lugar, Rosa M.^a Rodríguez Muñoz y sus compañeras reflexionan sobre cómo generar entornos de aprendizaje intergeneracional en contextos rurales. Por último, María José Fiuza Asorey y sus compañeras hacen una revisión crítica sobre las barreras político-administrativas y propuestas de mejora en torno a la orientación en Galicia.

Un segundo cambio relevante en los modos en el que la enseñanza se plantea en el siglo XXI es la importancia que toma el aprendizaje activo del alumnado. Es decir, la educación en el siglo XXI se caracteriza por cambios significativos en la forma en que se enseña y se aprende. En este contexto, las metodologías

activas y alternativas en las aulas son enfoques pedagógicos que buscan fomentar la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Estas metodologías van más allá de las tradicionales clases magistrales y promueven la interacción, el pensamiento crítico y la aplicación práctica del conocimiento, como se va a observar en los siguientes siete capítulos de este libro. En primer lugar, Silvia Sierra Martínez nos presentará una experiencia en la que el aula se convierte en espacio de investigación mediante dinámicas escolares y estrategias participativas. En segundo lugar, Macarena Machín Álvarez presentará una investigación donde se analiza el panorama poscovid de las pedagogías alternativas y la educación libre en España. En tercer lugar, Azahara Arévalo Galán y Carmen M. Sepulveda Durán expondrán el análisis del modelo dialógico a través de las tertulias sobre clásicos musicales desde el diseño universal de aprendizaje. Seguidamente, Laura Alcibar y sus compañeras presentarán un proyecto de aprendizaje-servicio entre la universidad y la escuela para trabajar la motricidad, el juego y la expresión en Educación Infantil. En quinto lugar, Manuel De-Besa Gutiérrez y sus compañeras presentarán un recorrido didáctico para conocer a los principales pensadores de la Educación Infantil. En sexto lugar, Regina Cruz-Troyano y sus compañeros expondrán la utilidad del cuento popular como herramienta didáctica en el grado de Educación Primaria y Educación Infantil de la Universidad de Cádiz. Y, por último, María Mercedes Fernández Ranea y sus compañeras analizarán las barreras y creencias docentes sobre las metodologías activas e inclusivas.

Tal y como apuntaban las últimas autoras del bloque anterior, la inclusión se ha convertido en un proceso clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En concreto, la inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje se refiere a la creación de entornos educativos que son accesibles y efectivos para todo el estudiantado, independientemente de sus habilidades, capacidades, procedencia, características individuales o diferencias en estilos de aprendizaje. La inclusión busca garantizar que todo el estudiantado tenga oportunidades equitativas para participar, aprender y tener éxito como argumentan los siguientes tres capítulos de este libro. En el primero David Álvarez-Ibáñez y María Fernández-Hawrylak analizarán las emociones para alcanzar la inclusión educativa en el contexto de la actividad física

competitiva y no competitiva en Educación Física. En el segundo Olalla García-Fuentes y sus compañeras expondrán una visión de docentes especialistas sobre políticas y barreras para la inclusión educativa y en el tercero Maitane Picaza Gorrotxategi y sus compañeras presentarán el proyecto PIZTU que tiene como objetivo vencer las dificultades del alumnado universitario.

Otro de los grandes cambios de la educación del siglo XXI ha sido la digitalización de la educación. Las aulas están equipadas con dispositivos digitales, y se utiliza la tecnología para facilitar el aprendizaje en línea, la colaboración virtual, el acceso a recursos educativos y la personalización del aprendizaje. En este contexto se presentarán, en el cuarto bloque, cuatro capítulos acordes con la temática. En primer lugar, Estibaliz Aragón-Mendizábal y Noemí Serrano-Díaz nos introducirán en el *podcast* como alternativa a las pantallas, mediante una experiencia en Educación Infantil. En segundo lugar, Noemí Serrano-Díaz y Estibaliz Aragón-Mendizábal reflexionarán sobre la posibilidad de que la impresora 3D sea un recurso para el fomento de la creatividad en la etapa de Educación Infantil. En tercer lugar, Carmen María Sepúlveda Durán y Azahara Arévalo Galán presentarán un capítulo sobre el pensamiento y comprensión computacional mediante la utilización del *BeeBot* en la enseñanza musical. Finalmente, Irune Ibarra y sus compañeros presentarán una herramienta digital para medir el proceso de escritura en alumnado de 2.º de Primaria en dos momentos de la vida escolar.

Por último, en la educación del siglo XXI, las variables psicopedagógicas juegan un papel fundamental en la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la adaptación de las prácticas educativas a las necesidades cambiantes de los estudiantes y de ello tratarán, precisamente, los últimos tres capítulos de este libro correspondientes al quinto bloque. En el primero María del Carmen Canto-López y sus compañeras realizarán un análisis de las competencias socioemocionales de maestros en formación. En el segundo, Sandra Rivas-García y sus compañeras presentarán una investigación sobre el nivel de autoestima de los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria. Y, en el último capítulo, Yolanda Sánchez-Sandoval y sus compañeras presentarán un protocolo para realizar una revisión sistemática sobre el desempeño cognitivo durante la edad escolar.

En suma, estos cambios reflejan la necesidad de preparar a los estudiantes para los desafíos y las oportunidades de un mundo moderno y dinámico. La educación en el siglo XXI busca desarrollar no solo conocimientos, sino también habilidades y actitudes que equipen a las personas para una participación significativa en la sociedad y son precisamente dichas experiencias las que las editoras de este libro hemos querido reflejar.

BLOQUE I: ESCUELA-SOCIEDAD

Construyendo puentes entre la escuela y la sociedad: trabajo cocurricular, apuesta por el municipio de Zuia

IRUNE CORRES-MEDRANO

IkHezi-Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea,
irune.corres@ehu.eus

AMAIA EIGUREN MUNITIS

KideOn-Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitate,
amaia.eiguren@ehu.eus

MAITANE PICAZA GORROTXATEGI

KideOn-Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea,
maitane.picaza@ehu.eus

ALAITZ TRESSERRAS ANGULO

IkHezi-Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea,
alaitz.tresserras@ehu.eus

AITOR JIMÉNEZ RODRÍGUEZ

KOKUK. Asociación de Intervención Socio-Educativa, aitor.j@kokuk.org

Resumen

Para hacer frente a las crisis y retos que vive la sociedad en la actualidad, es imprescindible replantearse el sistema educativo. La escuela necesita la implicación de la comunidad y de la sociedad para hacer frente a las necesidades de niños y jóvenes. En este sentido, los proyectos cocurriculares completan el currículo superando los límites entre la educación formal, no formal e informal. Desde este contexto, el Ayuntamiento de Zuia identificó la necesidad de realizar un diagnóstico sobre la situación de la infancia y la juventud en el curso 2020/21. Esta aproximación a la realidad educativa fue llevada a cabo por la asociación KOKUK junto con el acompañamiento de los dos grupos de investigación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), KideOn e IkHEzi.

El objetivo de esta investigación-participativa ha sido acercarnos a la percepción de la realidad de la población de 10 a 18 años sita en Zuia para identificar, los puntos de interés, las necesidades socioeducativas, las demandas, los hábitos de participación y acción, el sentimiento de pertenencia, las identidades y valores, entre otras cuestiones. Partiendo de la metodología participativa, en los dos centros escolares del municipio se han realizado 20 microprogramas y se han recogido fichas de observación por parte de las personas profesionales. El análisis lexical de las fichas se ha realizado mediante el método Reinert y se ha completado con el análisis factor de correspondencia, ambos realizados a través del *software* Iramuteq. Los resultados ponen de manifiesto que los niños, las niñas y jóvenes de Zuia apuestan por crear espacios alternativos para relajarse, acompañar, reflexionar y mediar en el propio centro escolar. Por otro lado, las personas profesionales que conforman la comunidad educativa se encuentran limitadas por los conflictos y situaciones que surgen en los centros educativos, por lo que valoran positivamente la figura de la educación social dentro de la educación formal. Por lo tanto, este estudio pone de manifiesto que la clave para afrontar los retos actuales es encontrar vías de conexión y espacios de comunicación eficaces con niños, niñas y jóvenes.

Palabras clave: escuela, comunidad, sociedad, educación

1. Introducción

La innovación educativa es esencial y, para ello, los proyectos cocurriculares buscan desdibujar los límites entre la educación formal, no formal e informal reduciendo la brecha entre las diferencias sociales. El objetivo es que el alumnado sea progresivamente más sano, autónomo y solidario (Jiménez, 2014). En esta línea, se introduce el término *cocurricular*. Pero ¿que entendemos por *cocurricular*? El término se ha aplicado en diferentes países y existen diversas visiones, por lo cual el término *cocurricular* sigue siendo ambiguo. Por ejemplo, para Rasi (2002), se puede entender como los programas o acciones intencionales que realizan los estudiantes fuera del horario de clase, a través de experiencias significativas que moldea el carácter del estudiante. Según Salinas y De Nava:

Las actividades cocurriculares, son una serie de recursos auxiliares para ilustrar y objetivar los temas de enseñanza, con el fin de alcanzar la meta primordial de la escuela, que es la de lograr la educación y la formación integral de los individuos. (1996, p. 96)

Desde esta perspectiva, se pretende superar la idea de cocurricular como actividad extraescolar que aísla al alumnado para situarnos en una formación integral del individuo y el desarrollo de habilidades y valores (Becerra, 2018).

Sea como fuere, las *actividades cocurriculares* (CCA), antes conocidas como *actividades extracurriculares* (ECA), son los componentes de plan de estudio que ayudan a desarrollar íntegramente las capacidades del alumnado. Para el desarrollo integral del niño y de la niña, existe la necesidad de un desarrollo emocional, físico y moral que se complementa con actividades cocurriculares. Se habla también de modelo educación holística (MEH), donde se incorporan materias externas al currículum oficial con intención de complementar y consolidar la formación integral del ser humano. El fin es que el saber impacte en el desarrollo del ser humano y en el entorno con resonancia en la humanidad (Gluyas *et al.*, 2015).

Es decir, nos situamos ante experiencias que se integran con las actividades del aula o con las académicas. Desde esta óptica las experiencias no se ofrecen de forma aislada, sino que se integran con otras ofertas, tanto dentro como fuera del aula. El equipo cocurricular trabaja para ayudar a los estudiantes a percibir las conexiones en su aprendizaje (Suskie, 2015).

Diversos estudios coinciden en los múltiples beneficios que aportan estas experiencias como son, por ejemplo, el desarrollo de las habilidades intrapersonales, los resultados de aprendizaje, el desarrollo de liderazgo, las habilidades comunicativas, la resolución de problemas, el pensamiento creativo y el cambio social donde los estudiantes se implican en la transformación social (Kgosithebe y Luescher, 2015; Susky, 2015). A través de las actividades cocurriculares se pueden relacionar y apoyar los conocimientos aprendidos en las materias formales del currículum, y dar sentido práctico a las actividades y a los contenidos vistos dentro del aula. Aparte de mejorar los resultados académicos, se ha mostrado que con estos planes de estudio se obtienen resultados más amplios de aprendizaje como el compromiso cívico, las competencias interpersonal e intrapersonal y el humanitarismo (Keeling, 2004). Un ejemplo de ello es la intervención llevada a cabo en un centro educativo de Secundaria en Sudáfrica donde los estudiantes abordaron las desigualdades sociales para luchar contra el *apartheid* (Naik y Wawrzynski, 2018).

Para lograr este propósito, existen diferentes estrategias educativas y metodológicas, como son el aprendizaje-servicio o las comunidades de aprendizaje:

- *Aprendizaje-servicio*: el ApS es una forma de aprendizaje activo, integrado en el currículo, donde los estudiantes aprenden participando activamente en experiencias organizadas que cubren necesidades sociales (Rodríguez y Ordoñez, 2015).
- *Comunidades de aprendizaje*: una comunidad de aprendizaje es un proyecto dirigido a centros de Primaria y Secundaria. Su objetivo es una apuesta por la igualdad educativa y combatir la exclusión social (Diez-Palomar y Flecha, 2010). Además, satisfacen las necesidades de la comunidad, comprenden los contenidos de la materia, adquieren una experiencia valiosa relacionada con su futura carrera y mejoran su sentido de responsabilidad hacia la comunidad (Fink, 2003).

Se ha demostrado que la práctica de habilidades profesionales en entornos auténticos ayuda al alumnado a adquirir habilidades profesionales y desarrolla sus capacidades intelectuales (Murphy, 2010). En este marco, donde el aprendizaje se entiende como dialógico y transformador, se trata de compartir el espacio educativo con la vida cotidiana del alumnado, su familia, su entorno, etc. De esta forma, las comunidades de aprendizaje facilitan espacios de convivencia, extendiendo a la escuela la posibilidad del diálogo y el aprendizaje mutuo (Jiménez y Rodríguez, 2016).

En definitiva, toda actividad extracurricular debe contribuir al aprendizaje, al crecimiento y al desarrollo de los estudiantes de alguna manera, incluso de forma sutil. Por ello, los sistemas educativos deben revisar permanentemente los planes y programas educativos para adaptarse a las nuevas necesidades sociales y lograr una transformación social real.

2. Metodología

La observación participativa es una técnica de recogida de datos en el marco de la investigación cualitativa. De hecho, la observación participativa pretende comprender los fenómenos sociales

y sus significados a través de la observación de los contextos y situaciones en los que se generan los procesos sociales (Serrano, 2004). En palabras de Taylor y Bogdan:

La investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. (1987, p. 31)

Partiendo de este contexto, se han recogido en total 20 fichas de observación participante a lo largo de seis Microprogramas de Intervención Socioeducativa Cocurricular. Estos microprogramas han tenido como objetivo principal crear espacios de acercamiento entre la figura educativa y los jóvenes del municipio y se han llevado a cabo con alumnado de Educación Primaria y Secundaria.

Para la realización de este análisis, se ha utilizado el *software* Iramuteq (0.7 *alpha* 2). Este programa informático permite diferentes tipos de análisis de datos de texto, como lexicografía básica (cálculo de frecuencia de palabras) y análisis multivariante (clasificación jerárquica descendente, análisis de similitud). En concreto, en el análisis de las fichas de observación se ha utilizado el método Reinert que ofrece el *software*. La tesis principal de Reinert (1987, 1998, 2003) se centra en la idea de que todo discurso se expresa a partir de un conjunto de palabras que forman unidades de significado, de forma independiente a su construcción sintáctica (Idoiaga, 2022; Molina, 2017). Asimismo, para profundizar en las fichas de observación se ha creado una imagen de Tgen (formas o lemas que se tratan conjuntamente como un todo). El análisis de la semejanza léxica es interesante para observar la interrelación de las palabras, así como el grado de relación entre ellas, ya que la tasa de acercamiento recíproco de las palabras puede ser más fuerte o más débil (prueba de chi cuadrado).

3. Resultados

Como se ha mencionado anteriormente las fichas recogidas de la observación participante han sido analizadas mediante el método Reinert a través del *software* Iramuteq (0.7 *alpha* 2).

En la figura 1 se observa cómo el dendrograma, que nace del análisis jerárquico descendiente, se divide en dos ramas principales. La primera rama hace referencia a los retos existentes en la convivencia del alumnado (33,2%). De ella emergen la tercera y la quinta clase. En ellas se recogen, por un lado, las resistencias que el alumnado presenta al cambio y, por otro, el rol de la figura educativa dentro del entorno escolar como agente de cambio y mediador en la convivencia.

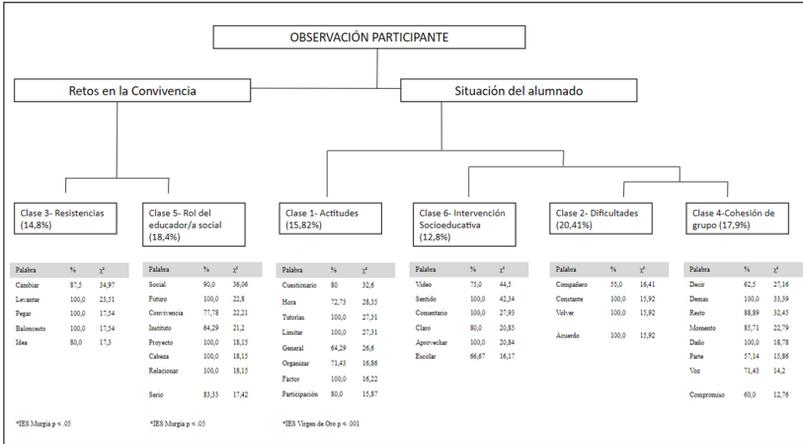


Figura 1. Dendrograma de la clasificación jerárquica descendiente

Concretamente, en la tercera clase, denominada *resistencias* (14,8%), el educador observa cómo el alumnado se queja de la situación que viven en el instituto/colegio, retroalimentando del sentimiento negativo entre ellos «cuestión de querer o no cambiar, sino de poder cambiar se retroalimentan entre ellos en que hace las cosas queriendo y, que si quisiera, cambiaría les pido que digan algo positivo del compañero en cuestión y nadie levanta la mano» (iesmurguía, $X^2 = 93,03$). A pesar de que el alumnado desea cambiar, las cosas se enquistan y aparece la queja «si me gusta lo hago si no me gusta o me lo cambias o me quejo y no participo, en la valoración final a la pregunta de si creen que todos y todas han participado un alumno se queja y afirma» (iesmurguía, $X^2 = 80,46$). Ante esta situación el educador ofrece posibilidades de encauzar las propuestas de cambio del alumnado para cambiar los comportamientos abusivos vividos en el entorno escolar «que piensen en qué otras cosas pueden hacer en el

patio que no sea pegarse petacas entre ellos, del mismo modo les indico que, si tienen quejas y creen que podría funcionar mejor el instituto, que participen en los mecanismos de participación» (iesmurgia, $X^2 = 80,32$).

Siguiendo esta línea, en la quinta clase, denominada *rol del educador social* (18,4%), el alumnado valora la figura del educador social sobre todo dentro del instituto «al terminar varios alumnos comentan que sería interesante contar con la figura del educador social en el instituto que hagan ese tipo de trabajo para mediar entre los conflictos que tienen y que ayudaría» (iesmurguia, $X^2 = 127,38$). En esta misma línea los jóvenes ven positiva la figura del educador social en edades tempranas «los jóvenes al ver cómo trabajan los educadores sociales en Andalucía afirman que ese trabajo de mediación estaría mejor en Primaria que en tercero que ya saben solucionar sus problemas» (iesmurguia, $X^2 = 119,66$). Asimismo, los profesionales con los que se ha tenido contacto valoran positivamente tener una figura de referencia para las situaciones conflictivas derivadas de la convivencia escolar solicitando información al respecto «la consultora también solicita bibliografía acerca de la mejora de la convivencia en los centros educativos y se le envía la bibliografía que elaboramos en la comisión de educación del consejo estatal de colegios de educadores/as sociales» (iesviergendeoro, $X^2 = 117,30$). Y ponen en valor la necesidad de un programa de intervención socioeducativa en Zuia: «Se está dando una respuesta integral, hay alumnado con situaciones de riesgo o dificultad social en el instituto habla de un caso en concreto donde contar en el futuro con un programa de intervención socioeducativa en Zuia» (iesmurguia, $X^2 = 117,04$). Sobre todo, el alumnado del instituto cree importante la figura del educador social en el paso del alumnado de Primaria al instituto como acompañante educativo «la pareja educativa que puede haber en el futuro estén en Primaria y Secundaria para que, cuando los de sexto pasen a Secundaria, tengan una cara conocida y una referencia a la que poder acudir en el instituto» (iesmurguia, $X^2 = 110,85$).

La segunda rama (66,93%) hace referencia a la situación del alumnado. En la primera clase actitudes (15,82%) el educador recoge las actitudes destacadas del alumnado en diferentes situaciones detectando alumnado con mayor vulnerabilidad emocional tanto en el instituto: «En la primera hora están mucho más

Siguiendo esta misma línea, la sexta clase hace referencia directa a la intervención socioeducativa (12,8%). En ella destaca el papel del educador social a la hora de medir en diferentes conflictos que se dan fuera del centro escolar, pero que afectan directamente en la convivencia del aula «en el aula de tercero después del vídeo la tutora propone aprovechar mi intervención a partir de la coordinación realizada con la consultora acerca de algunos conflictos entre alumnado fuera del centro escolar en general el alumnado se alegra» (iesvirgendeoro, $X^2 = 107,04$); «alumnas fuera del centro escolar que les preocupaba la tutora aprovecha el comentario para profundizar más en esta y otras cuestiones y, en lugar de 10 minutos, estamos conversando una hora acerca de las dudas e intereses que plantean ellas y ellos» (iesvirgendeoro, $X^2 = 103,29$). Asimismo, el alumnado reconoce los comportamientos inadecuados del pasado en espacios compartidos de Zuia mostrando interés por otros modelos participativos y nuevas metodologías «Conocen el gazteleku y varios recuerdan el uso inadecuado que se realizó anteriormente, agradecen el detalle del llavero de Oinarri y ven atentos el vídeo acerca de la mediación en los centros educativos» (iesmurguia, $X^2 = 99,50$); «se les recuerda que está en su mano que no se sigan repitiendo situaciones todos/as firman el contrato educativo grupal van participando y comentando los vídeos y los ejemplos que se les plantean, destacar que conocen sus derechos de privacidad» (iesmurguia, $X^2 = 86,50$).

Para acabar, el dendrograma se ramifica en dos clases. Por un lado, en la segunda clase se pone el foco en las dificultades (20,41%) a la hora de crear una convivencia positiva. En la intervención se observa los conflictos latentes entre el alumnado y la necesidad de mediación en estos «vuelven a salir los conflictos constantes que tienen con un compañero en concreto, como son muchas voces en contra y negativas se le pregunta al alumno en cuestión si quiere que continuemos abordando el tema y dice que sí» (iesmurguia, $X^2 = 79,75$). De igual modo, se observa la escasa capacidad de frustración por parte del alumnado la cual dificulta la estabilidad del grupo «frustración ante situaciones que no están de acuerdo o situaciones propias de juego es muy baja, lo que corresponde con niños/as más pequeños en concreto dos alumnos y una alumna no son capaces de mantenerse» (iesvirgendeoro, $X^2 = 78,25$).

Por otro lado, como parte de la intervención, el educador social ha podido observar las carencias del alumnado acerca de la

cohesión grupal (17,9%), puesto que algunos alumnos se quedan excluidos del grupo por sus comportamientos «dice esas cosas para hacer daño, él se comporta como los demás, pero los demás no aceptan las bromas cuando las dice él y sí cuando las hacen otras personas» (iesmurguia, $X^2 = 132,70$); o falta de habilidades sociales «ser aceptado y sentirse parte del grupo aula está claro que se acerca a los demás de manera inadecuada al resto, ya que vivencian sus acercamientos como agresiones verbales o físicas y le responden con esa misma agresividad» (iesmurguia, $X^2 = 116,38$). Asimismo, se detectan tensiones entre los alumnos «la tutora está hablando con dos alumnas fuera y se nota que hay tensión en clase incluso entre las líderes de clase hablan en voz alta entre ellas diciendo a tortilla» (iesvirgendeoro, $X^2 = 98,84$). Y la necesidad de trabajo coordinado para trabajar la inclusión de los alumnos excluidos del grupo y así fomentar la cohesión grupal «se verbaliza las dificultades de inclusión de una alumna que ya había detectado la tutora, se establece el compromiso mutuo de mejorar la actitud de manera de dirigirse a los/as demás por ambas partes del grupo» (iesvirgendeoro, $X^2 = 96,45$). Con el fin de profundizar en la información recogida en las fichas de observación participante, se ha creado un Tgen¹ con todas las palabras relacionadas con el alumnado (figura 2).

A partir de este análisis, se puede ver más claramente cómo los estudiantes ponen el foco en la relación entre los *compañeros del aula* como *grupo* de referencia. Sin embargo, a partir de ahí adquieren más peso algunas palabras, como *conflicto*, *tutora*, *sesión*, y *comentar* que nacen de las necesidades del alumnado de tener un *espacio*, *recurso* donde poder tratar esos conflictos que surgen en clase para fomentar la *convivencia*. Asimismo, se relaciona la necesidad de trabajar la parte *emocional* del grupo, así como el apoyo que ejerce el *educador* la figura *tutora* tanto en este ámbito como en la relación con la parte más *social*, comunitaria.

4. Conclusiones

Las experiencias curriculares, muchas de las cuales han sido identificadas como prácticas de alto impacto (Kuh, 2008), pro-

1. Formas o lemas que se tratan conjuntamente como un todo.

porcionan importantes sitios alternativos de aprendizaje donde los estudiantes a menudo son los actores principales e incluso líderes en su educación. No estamos hablando de un currículo aparte o extracurricular, sino de un *co* que significa ‘juntos-conjuntamente’. No hablamos de la otra educación, sino de una Educación en mayúsculas donde la participación y el compromiso encajan. Es decir, las experiencias suceden desde un currículum adaptado para todas las personas (Suskie, 2014).

Los resultados recogen que los jóvenes, a pesar de que en un primer momento muestran resistencia al cambio, apuestan por otras formas de educación. En este sentido, es la figura del educador social quien guía, les ofreceré herramientas de cambio y le invita a la reflexión. Asimismo, tanto los estudiantes como los demás profesionales perciben la figura del educador social como positiva y necesaria, incluso remarcando la necesidad de comenzar en edades tempranas.

El educador, por su parte, detecta las necesidades y carencias del alumnado. De este modo trabaja desde las emociones, incidiendo en la conducta y marcando los límites. Esta pedagogía a su vez puede repercutir positivamente en la convivencia del grupo y coyunturalmente en el área académico.

De esta manera, se influye en el aprendizaje de los estudiantes involucrándoles y afrontando retos educativos del contexto actual. Asimismo, es una forma de trabajar el currículo ausente que es el conjunto de contenidos y significados culturales que no se trabajan en el espacio formal (De Sousa, 2019).

Por tanto, se ponen de manifiesto los beneficios que suponen el cambio de paradigma donde la educación no formal e informal se fusionan con la educación formal en un intento de transformación curricular, pero también social, que incide en el proceso global de enseñanza-aprendizaje y por ende en la comunidad.

5. Referencias bibliográficas

- Becerra, A. (2018). Actividades cocurriculares en Elena White y la Propuesta Educativa en Posmoderno. *Revista de investigación apuntes universitarios*, 8(1), 131-151. <https://doi.org/10.17162/au.v8i1.182>
- De Sousa, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO.

- Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación para el Profesorado*, 67(24,1), 19-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002>
- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. Jossey-Bass.
- Gluyas, R. I., Esparza, R., Romero, M. C. y Rubio, J. (2015). Modelo de educación holística: una propuesta para la formación del ser humano. *Actualidades Investigativas en educación*, 15(3), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20654>
- Idoiaga, N., Eiguren, A. y Belasko, M. (2022). The breaking of secrecy: Analysis of the hashtag# MeTooInceste regarding testimonies of sexual incest abuse in childhood. *Child Abuse & Neglect*, 123, 105412.
- Jiménez, A. (2014). El proyecto cocurricular. En: *Cambiar la educación para cambiar el mundo ¡Por una acción educativa emancipadora!* (pp. 238-244). Comunicaciones UPV.
- Jiménez, A. y Rodríguez, M. (2016). Comunidades de Aprendizaje: propuesta de desarrollo y sostenibilidad desde la educación social en instituciones educativas. *Cuestiones Pedagógicas*, 25, 105-118. <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2016.i25.08>
- Keeling, R. P. (ed.). (2004). *Learning reconsidered: A campus-wide focus on the student experience*. ACPA y NASPA.
- Kgosithebe, L. y Luescher, T. M. (2015). Are African flagship universities preparing students for citizenship? *Journal of Student Affairs in Africa*, 3(1), 49-64. <https://doi.org/10.14426/jsaa.v3i1.92>
- Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. American Association of Colleges and Universities.
- Molina, J. (marzo de 2017). *Tutorial para el análisis de textos con el software Iramuteq* [en línea]. Grupo de Investigación DHIGECS. Universidad de Barcelona. https://www.researchgate.net/publication/315696508_Tutorial_para_el_analisis_de_textos_con_el_software_IRAMUTEQ
- Murphy, T. (2010). Conversations on engaged pedagogies, independent thinking skills and active citizenship. *Educational Research*, 20(1), 39-46. <http://www.iier.org.au/iier20/murphy.pdf>
- Naik, S. y Wawrzynski, M. R. (2018). Gender, race, finance, and student engagement in cocurricular activities in a South African university. *Journal of College Student Development*, 59(5), 598-613. <https://doi.org/10.1353/csd.2018.0055>

- Rasi, H. (2002). Declaración sobre la Filosofía Adventista de la Educación. *Revista de Educación Adventista*, 15, 15-18.
- Reinert, M. (1987). Classification Descendante Hierarchique et Analyse Lexicale par Contexte-Application au Corpus des Poesies D'A. Rihbaud. *Bulletin of Sociological Methodology*, 13(1), 53-90. <https://doi.org/10.1177/075910638701300107>
- Reinert, M. (1998). Quel objet pour une analyse statistique du discours? Quelques réflexions à propos de la réponse Alceste. *JADT*, 557-569. <https://www.image-zafar.com/sites/default/files/publications/jadt1998nice.pdf>
- Reinert, M. (2003). Le rôle de la répétition dans la représentation du sens et son approche statistique par la méthode «ALCESTE». *Semiotica-la haye then Berlin*, 147(1/4), 389-420. <https://doi.org/10.1515/semi.2003.100>
- Rodríguez, M. y Ordoñez, R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 1-20. <http://hdl.handle.net/10481/36113>
- Salinas, E. y de Nava, M. (1996). *Una Aternativa Didáctica: Las Actividades Cocurriculares en la Materia de Español en Educación Media Superior* [tesis].
- Serrano, R. S. (2004). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En: M. L. Tarrés (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la Investigación social*. (97-131.pag). FLACSO- México.
- Suskie, L. (2014). *Five dimensions of quality: A common sense guide to accreditation and accountability*. Jossey-Bass.
- Suskie, L. (2015). Introduction to measuring co-curricular learning. En: L. C. Kennedy-Phillips, A. Baldasare y M. N. Christakin (eds.). *New Directions for Institutional Research* (pp. 5-13). Jasley-Bass.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (vol. 1). Paidós.

Generando entornos de aprendizaje intergeneracional en contextos rurales

ROSA M.^a RODRÍGUEZ MUÑOZ
IES Alta Axarquía (Málaga) GI HUM 365, rrodmun912@g.educaand.es

M.^a TERESA CASTILLA MESA
Universidad de Málaga GI HUM 365, mtcm@uma.es

SILVIA CASAUCAO TENLLADO
Universidad de Málaga GI HUM 365, silcaten@hotmail.com

PAULA BERZOSA RODRÍGUEZ
Universidad de Málaga GI HUM 365, paulaberzosa@hotmail.com

Resumen

Conectividad, digitalización y superación de brechas digitales son tres retos presentes en la sociedad en estos momentos e identificar los agentes que pueden contribuir a diseñar aprendizajes participativos que las tengan como base, el foco del contenido que se presenta en este trabajo. Conociendo las características que los espacios de aprendizaje y el aprendizaje-servicio aportan a quienes participan en ellos, se ha planteado un proyecto dirigido a jóvenes y mayores en aras de generar entornos de aprendizaje intergeneracional, de aprendizaje compartido en el que los mayores puedan superar la brecha digital por la escasez de recursos y visibilizar la participación ciudadana en su entorno rural. Contar con el recurso personal que los jóvenes aportan ávidos de experiencias y de ampliar su conocimiento en aprendizajes tecnológicos y contribuir a que en estos entornos se propicien y favorezcan ambos focos de conocimiento mediado.

Palabras clave: espacios de aprendizaje, intergeneracional, digitalización, jóvenes, mayores, conectividad, brecha digital

1. Introducción

Siendo conscientes de todo lo que pueden aportar las personas mayores a nuestra sociedad, sobre todo a los más jóvenes, y poniendo en valor el aprendizaje que para la juventud supone asumir retos sociales vinculados a contextos rurales, se plantea la posibilidad de generar entornos en los que ambas generaciones confluyan para acercar las experiencias vividas en propuestas de aprendizaje-servicio, favoreciendo el apoyo intergeneracional y el fomento de entornos en los que los jóvenes puedan encontrar iniciativas solidarias, de cooperación y de emprendimiento social mejorando su empleabilidad. El trabajo que se presenta corresponde a un proyecto que se encuentra en su fase inicial. En un entorno rural como Periana que ronda los 3.000 habitantes, es necesario contar con los medios necesarios que favorezcan la participación en la sociedad de los mayores, dando un nuevo impulso a sus capacidades y acompañándolos para maximizar sus posibilidades de desarrollo personal. Es necesario, entonces, construir relaciones de apoyo que contribuyan a que las personas mayores disfruten de una vida plena y comprometida en su comunidad. Es en estas relaciones de apoyo donde entran en juego los adolescentes. De este modo, el principal análisis estará orientado hacia la construcción de un entorno de aprendizaje donde jóvenes y mayores enseñan y aprenden en cooperación. El propósito es poner en marcha un proyecto intergeneracional que ponga en valor las aportaciones que realizan las personas mayores a partir de su experiencia de vida y capital de conocimiento. Por su parte, los jóvenes contribuirán a reducir no solo la brecha digital familiarizando a las personas mayores en el uso del móvil o de las redes sociales, sino que también les ayudarán a acceder a las plataformas digitales de las Administraciones y entidades, tanto públicas como privadas, de manera que accedan no solo como ciudadanos que ejercen su derecho de participación social, sino también como usuarios para la gestión de recursos y documentos. Es evidente que esta premisa se erige en una buena oportunidad para orientar al alumnado hacia aspectos sociales, de derechos humanos, interculturalidad, entre otras, pero también contribuirá a paliar el absentismo escolar y el abandono temprano. Nuestro sistema educativo es limitado, por lo que es necesario ofrecer a nuestros adolescentes contenidos

que den sentido a lo que se aprende, mejorando al mismo tiempo la calidad de las acciones solidarias.

2. Conceptualización y contextualización inicial: espacios de aprendizaje intergeneracional que favorecen el envejecimiento activo reduciendo la brecha digital y el despoblamiento

El aprendizaje es el proceso a través del cual las personas adquirimos aquellos conocimientos o habilidades entre otros, cuya consecuencia principal es la reestructuración del pensamiento y la modificación de la conducta (Vidal y Fernández, 2015). Son variadas las fuentes de las que podemos obtener información, al igual que las acciones que llevamos a cabo para ello, pero es necesario tener en cuenta la influencia que tiene el contexto que nos rodea. En este caso, teorías como la defendida por Vygotsky, afirman que el entorno en el que se desenvuelve la persona condiciona su proceso de aprendizaje por medio de la interacción que se produce (Sánchez, 2019).

En relación con este tema, se comienza a desarrollar una definición en 2001 sobre los *entornos de aprendizaje personales* o PLE. Siguiendo la definición de Adell y Castañeda (2010), se podrían definir como todo el proceso que las personas llevamos a cabo para aprender por medio de una serie de herramientas, fuentes de información, interacciones, relaciones y acciones. En este caso se podrían distinguir tres grandes componentes, entre los que están las herramientas y estrategias de lectura, las de reflexión y las de relación. Para comprenderlo de manera más clara, la consecución se basa en aprender a través de la búsqueda y obtención de nueva información, tras ello, se modifica esta información y se reconstruyen los conocimientos previos, para, finalmente, compartirla con los demás (Castañeda y Adell, 2011). Tal y como se ha comentado anteriormente, el aprendizaje se basa en una adquisición constante de nuevos conocimientos, por lo cual se podría afirmar que es un buen método para conseguir el *envejecimiento activo*. Este término surge en los años sesenta, cuando se consideró que, para envejecer de manera óptima, era necesario

realizar actividades que mantuvieran activas a las personas de edad adulta en adelante (Mendizábal, 2018). Por ello, la formación es una de las actuaciones que se pueden llevar a cabo para conseguir este objetivo

No obstante, no cabe la menor duda de que las posibilidades de formación a partir de una determinada edad disminuyen drásticamente en función de la zona geográfica donde residamos. Este es el caso de los Ayuntamientos cuyo censo es menor de 20.000 habitantes, dando lugar a una situación de desigualdad entre las zonas urbanas y rurales, al contar estas últimas con menos recursos (Ruíz y Alonso, 2021).

Por otro lado, el hecho de contar con menos recursos provoca asimismo que un porcentaje considerable de zonas rurales formen parte de la conocida «España vaciada». En este sentido, y según los datos estadísticos proporcionados por Fundación la Caixa, a través del *proyecto La España desertificada*, se han obtenido evidencias que confirman que un 29 % del territorio rural se encuentra despoblado. Las causas principales de este fenómeno se centran fundamentalmente en la falta de oportunidades tanto laborales como sociales que sufren las nuevas generaciones, así como en la escasez de recursos para prosperar, ocasionando problemas económicos que no llegan a ser resueltos por el ámbito político de la comunidad autónoma y mucho menos por los ayuntamientos.

Sería erróneo pensar que esta problemática solo afecta a las poblaciones rurales, o pueblos pequeños, incidiendo sobre todo en la oferta de servicios de ocio, comercio, sanidad, educación..., teniendo como principal consecuencia la falta de oportunidades de empleo para los jóvenes que buscan un mejor futuro en la ciudad. Sin duda, los efectos de este éxodo rural van más allá de un pueblo sin jóvenes y de comercios cerrados, afectando también a los más mayores al contar estos con menos atención y menos servicios sociales.

Ante una problemática como esta, la educación se erige como pieza clave para evitar el éxodo rural (Ruíz y Alonso, 2021).

De este modo, se están comenzando a realizar proyectos de transformación socioeducativa como *Rompiendo distancias* (García y Rodríguez, 2005), en concreto, la actividad de «Huertos intergeneracionales», en el que se realiza un aprendizaje mutuo entre jóvenes y personas mayores para mejorar su calidad de

vida a través del trabajo colaborativo y la no discriminación (García y Rodríguez, 2005).

A partir de estas premisas, nos planteamos la posibilidad de contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas mayores a través de situaciones de aprendizaje que les «reconecte» con el contexto social en el que viven.

Esta es, por tanto, la línea en la que centramos nuestra propuesta, con el propósito de conseguir la repoblación de la zona rural a través del aprendizaje intergeneracional. Vemos necesario sensibilizar a los más jóvenes con respecto a la importancia de las labores que llevan a cabo las personas mayores en estas zonas, su cultura y tradiciones, así como contribuir a la disminución de la brecha digital que sufren las personas mayores, contribuyendo, así, a que se sientan útiles y conectadas con su entorno.

En nuestro caso, se orientará a una población con un número inferior a 20.000 habitantes, en la que la tasa de natalidad sea notablemente inferior a la de mortalidad. Para ello, se tendrá en cuenta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, puesto que consideramos que es una buena forma de garantizar el bienestar de hombres y mujeres, al mismo tiempo que se protege al planeta y se lucha por la paz.

Nuestra propuesta metodológica se va a llevar a cabo a través del aprendizaje-servicio, y se realizará centrándonos en dos grupos poblacionales: los jóvenes y los mayores. Hacemos hincapié en el foco del proyecto, centrado en diseñar y gestionar espacios de aprendizaje que son compartidos entre jóvenes y mayores, puesto que los jóvenes serán los intermediarios que tendrán la responsabilidad de contribuir a la reducción de la brecha digital, ofreciendo las nuevas tecnologías como un recurso que permitirá a los mayores fortalecer su autonomía e independencia, al tiempo que amplían sus relaciones interpersonales.

A su vez, al realizarse esta actividad por parte de los jóvenes, se convertirá en un aliciente que los motive y que los implique en aquello que pueden hacer en su entorno real y más inmediato.

3. Gestión de transformación socioeducativa y profesional

La principal incidencia que se ha valorado con esta iniciativa se centra en generar procesos de transformación socioeducativa y profesional, dado que se articula en torno a dos ejes principales. Por un lado, la posibilidad de que las acciones que se desarrollen contribuyan a plantear propuestas transformadoras protagonizadas por los mismos agentes que participan en ellas e implicando a toda la población y, por otro, propiciando generar espacios de profesionalización emergentes en los que la población juvenil principalmente pueda detectar entornos profesionales que contribuyan a la mejora de su empleabilidad y a favorecer la reducción del despoblamiento en las zonas rurales.

Las dimensiones que se plantean en esta iniciativa giran alrededor de nueve parámetros que se han valorado y analizado rigurosamente en el proyecto: emprendimiento social, vínculo entre jóvenes y mayores, transformación socioeducativa; cultura, tradiciones y patrimonio; participación de las personas mayores en la comunidad, brecha digital, Agenda Unesco y ODS; ecologías y cartografías de aprendizaje, y visibilización de buenas prácticas de instituciones y organizaciones.

El hecho de haber enfocado el proyecto en poblaciones de menos de 20.000 habitantes y cuya tasa de natalidad es inferior a la de mortalidad, propicia el acercamiento a entornos rurales en los que es más acuciante identificar la incidencia de la escasez de recursos y la necesidad de formación a quienes disponen de menor conocimiento en nuevas tecnologías y demandan adquirir competencias digitales básicas para poder acceder a gestiones de la vida diaria. De ahí que se haya detectado como necesidad sensibilizar a los más jóvenes respecto a la importancia de las labores que realizan los mayores y la idea sobre cómo los más mayores tienen una visión de las nuevas tecnologías un poco errónea y los factores que desencadenan la brecha digital. Ya es dilatada la experiencia que se viene desarrollando con personas mayores que presentan cierto deterioro cognitivo con programas similares a los que ya hace tiempo puso en marcha la Caixa con los programas de activación de la mente. El seguimiento de estos programas, además de otros a los que se ha unido el grado de

bienestar emocional, es un referente clave para avanzar en iniciativas similares confirmando los resultados obtenidos.

El aprendizaje-servicio planteado en el marco del emprendimiento social se realiza entre jóvenes y mayores generando espacios de aprendizaje compartidos siendo los jóvenes mediadores en dicho aprendizaje. Ello contribuye a que pueda valorarse como un indicador motivador mediante el que identifiquen este trabajo como un espacio de diseño de perfil profesional que mejore su empleabilidad. La población juvenil viene disponiendo de mayor formación en competencias digitales y el acceso a las NNTT forma parte de su alfabetización digital. No obstante, el hecho de que puedan verse no solo como usuarios, sino como facilitadores de aprendizajes en otra población que precisa el conocimiento básico, propicia que los jóvenes puedan nutrirse de la experiencia de los mayores al tiempo que diseñar nuevos perfiles en contextos ávidos de incorporación de nuevos profesionales.

4. Implementación del proyecto «Tú sí que vales»

La puesta en práctica es un paso crucial en la implementación del aprendizaje-servicio (en adelante ApS). En estas líneas, abordaremos el inicio de un proyecto ApS para evaluar el impacto y los resultados de este enfoque pedagógico en un entorno rural como Periana.

En este sentido, pretendemos una planificación conjunta en la que se coordinen los recursos humanos para alcanzar los objetivos propuestos: alumnado-centro educativo-organización social-ayuntamiento-Universidad. De esta manera, tendremos una visión global del proyecto que permitirá definir los detalles organizativos asegurando la implicación de todas las partes. Consideramos, tal y como ya hemos expresado en los epígrafes anteriores, que esta premisa se erige en una buena oportunidad para orientar al alumnado hacia aspectos sociales, de derechos humanos, interculturalidad, emprendimiento social...

De este modo, en primer lugar, hemos analizado la problemática del alumnado escolarizado en nuestro centro, el IES Alta Axarquía de Periana. Así, contamos con grupos de alumnos y alumnas que presentan dificultades en la adquisición de capaci-

dades básicas; del mismo modo, a veces presentan hábitos negativos como actitud pasiva, comportamientos inadecuados o determinado nivel de absentismo. Por otra parte, el entorno en el que se encuentra nuestro instituto ofrece pocas oportunidades a nuestros jóvenes. Esto, unido al hecho de que existe un número considerable de alumnos y alumnas con muy baja motivación por finalizar con éxito la etapa de Educación Secundaria y titular, nos hace pensar en la necesidad de ofrecerles otras alternativas para que conozcan, además, otros campos profesionales a través del ApS. De este modo, podremos unir el compromiso social con el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

En un entorno rural como Periana, tenemos que crear oportunidades que permitan crecer a los jóvenes, favoreciendo su participación en la sociedad. En consecuencia, el aprendizaje debe ser altamente significativo. Es imprescindible, por tanto, detectar una necesidad social a la que poder dar respuesta desde nuestro ámbito educativo.

Partiendo de esta premisa, detectamos un importante número de personas mayores que no están familiarizadas con las NNTT. De hecho, una gran mayoría acude al centro de Guadalinfo para realizar trámites sencillos que podrían realizar ellas mismas si contaran con la formación necesaria.

Por otra parte, los recursos públicos no llegan a atender las necesidades de las personas mayores, y la mayoría de ellas no pueden acceder a los recursos privados. Este es uno de los principales motivos que nos mueve para poner en marcha un proyecto que no solo acerque generaciones con el ánimo de sensibilizar a los más jóvenes, sino que también permita la colaboración con entidades que, de otro modo, no podrían participar por falta de medios.

En esta línea de trabajo e investigación, hemos de tener en cuenta que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la Unesco tienen una estrecha relación con el ApS. Algunos ODS, como el ODS 4 (Educación de calidad), el ODS 10 (Reducción de las desigualdades) y el ODS 11 (Ciudades y Comunidades Sostenibles) se enfocan directamente en mejorar la educación y proporcionar oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo. Al involucrarse en proyectos de ApS, las personas pueden contribuir a la consecución de los ODS y construir un

futuro más sostenible y justo para todos. Dado que el ApS supone un enfoque educativo que combina el aprendizaje teórico-práctico con la participación en proyectos de servicio comunitario, es fácil concluir que también se encuentra estrechamente ligado al emprendimiento social. Se trata de una oportunidad que debemos tener en cuenta, pues los jóvenes podrán aplicar sus conocimientos y habilidades a proyectos que aborden problemas sociales y ambientales, mientras aprenden sobre emprendimiento y liderazgo. Asimismo, tendrán la oportunidad de desarrollar habilidades prácticas y una comprensión más profunda de la importancia de la responsabilidad social empresarial. En consecuencia, y en relación con los ODS expuestos anteriormente, nos planteamos como principales objetivos:

- Contribuir a la innovación en el ámbito de la educación y la formación profesional.
- Mejorar la motivación del alumnado que presenta absentismo escolar, así como altas posibilidades de abandonar el sistema educativo sin titular.
- Ofrecer situaciones de aprendizaje reales que contribuyan a la mejora del entorno y puedan incidir en un futuro en la empleabilidad de los jóvenes, a través del emprendimiento social.
- Contribuir a mejorar la autonomía e independencia de las personas mayores, propiciando que se sientan útiles.

A partir del presente proyecto, pretendemos alcanzar una educación de calidad en la que el alumnado se sienta lo suficientemente motivado para continuar con sus estudios más allá de un CFGB o de 4.º de ESO. También queremos contribuir a la reducción de las desigualdades, en este caso la ocasionada por la brecha digital. Y, por último, en consonancia con el programa INNICIA, aspiramos a que nuestros alumnos y alumnas se planteen la posibilidad de permanecer en su localidad, indagando en las nuevas oportunidades que puede ofrecerle el emprendimiento social.

El nombre elegido para nuestro proyecto, «Tú sí que vales», no ha sido un nombre elegido al azar, pues con él queremos poner en valor tanto a los jóvenes como a los mayores; los jóvenes se sentirán útiles iniciando a las personas mayores en el uso de

las TIC, contribuyendo a que se sientan activas y parte importante de nuestra sociedad, mientras que los mayores compartirán su sabiduría con los jóvenes, poniendo en valor sus habilidades y conocimientos.

La población elegida para la implementación y desarrollo del proyecto «Tú sí que vales» ha sido el alumnado de 1.º y 2.º de CFGB (Ciclo Formativo de Grado Básico, anteriormente conocido como FPB), así como el alumnado que se encuentra cursando 4.º de ESO por Diversificación Curricular, cuyas edades se encuentran en la franja de los 16 a los 18 años. Ambos grupos cuentan con un número aproximado de 15 alumnos y alumnas, por lo que será necesario establecer un calendario de actuación que garantice la participación de todos ellos evitando la masificación. A las características del alumnado mencionadas anteriormente, debemos añadir la escasa motivación por finalizar con éxito la etapa de Educación Secundaria y titular, motivo por el que hemos considerado que son los candidatos idóneos para ofrecerles otras alternativas y otras situaciones de aprendizaje que les permita conocer otros campos profesionales a través del ApS. De este modo podremos aunar el compromiso social con el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se habrán propiciado en un contexto real.

Junto a los jóvenes, participarán (además del profesorado implicado), las personas mayores de 60 años que tengan dificultades en su día a día para realizar trámites sencillos que les exija el uso de las TIC, así como los técnicos del Ayuntamiento que desarrollan su labor en Guadalinfo y la Biblioteca Municipal.

Entre las actuaciones que se llevarán a cabo, destacamos:

- Alfabetización digital de la población mayor de Periana: esta actuación va dirigida a personas mayores de 60 años y todos aquellos y aquellas que estén interesados en aprender y mejorar el uso de las NNTT. Se centrará fundamentalmente en el uso de los teléfonos inteligentes y ordenadores.
- Colaboración con la revista *Almazara*, cuyas actividades están relacionadas con el patrimonio paisajístico, medio ambiental, geológico, arqueológico, histórico, cultural y etnográfico de Periana y entorno: se trata de que el alumnado que participe en el proyecto colabore en la redacción de ar-

títulos para publicar en la revista *Almazara*. Estos artículos versarán sobre sus experiencias de enseñanza-aprendizaje con personas adultas relacionadas, fundamentalmente, con el patrimonio histórico, etnográfico, geológico y natural del entorno.

- Enseñanza-aprendizaje del español y el inglés: se dedicará al menos una sesión semanal para el intercambio de conocimientos en ambas lenguas, entre el alumnado participante y la comunidad inglesa que ha mostrado interés por mejorar su español. Tanto unos como otros actuarán como «docentes» y «discentes», bajo el asesoramiento y control del profesorado participante y de los responsables de la revista.

El propósito es poner en marcha un programa de ApS lo suficientemente flexible que nos permita reconducir las actuaciones siempre que se considere necesario, de manera que nos permita ofrecer una respuesta adecuada atendiendo tanto a las necesidades de jóvenes como a las de los mayores.

5. Conclusiones

Llegados a este punto, quisiéramos destacar la importancia de propiciar estos espacios intergeneracionales en los que confluye tanto el aprendizaje compartido como evidencia de emprendimiento social, como la incidencia que en el propio contexto rural tiene esta iniciativa al favorecer la reducción de la brecha digital en las personas mayores. Todo ello confiere un valor añadido al proyecto, al recuperar y visibilizar también las tradiciones y experiencias de las personas mayores.

Considerar estos espacios rurales y fomentar la mejora de la empleabilidad se constituye en sí mismo como espacios de profesionalización emergente para la población juvenil. Los ODS que enmarcan esta propuesta y la incidencia de estos procesos de transformación socioeducativa se plantean en la repercusión del abandono escolar, en la proyección profesional de los jóvenes incidiendo en que identifiquen en estos espacios rurales unos espacios en los que reducir esta despoblación, una oportunidad para reducir esta brecha y retornen a estos lugares bien como voluntarios en principio o asentándose en los entornos

fomentando estas iniciativas de empleabilidad. Ellos mismos, junto a los mayores, protagonizan procesos de transformación socioeducativa.

6. Referencias bibliográficas

- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En: R. Roig y M. Fiorucci (eds.). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la interculturalidad en las aulas*. Marfil. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/17247/1/Adell%26Casta%c3%b1eda_2010.pdf
- Ayuntamiento de Taramundi (2010). *Huerto escolar intergeneracional*. *docplayer*. <https://docplayer.es/19124015-Huerto-escolar-intergeneracional.html>
- Castañeda Quintero, L. J. y Adell, J. (2011). *El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE)*. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/24647/1/CastanedaAdell2011preprint.pdf>
- García-González, J. y Rodríguez-Rodríguez, P. (2005). «Rompiendo Distancias»: un programa integral para prevenir y atender la dependencia de las personas mayores en el medio rural. *Revista española de geriatría y gerontología*, 40(1), 22-33. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0211139X05748198?casa_token=hrKmXm92oAAAAA:oMVuK2fF_WP_opRI5nxE8DDwcvBUbbbhvHyHUGac3X8cgUTYGC098LQzoi4coTiNuSrosRkgw
- Mendizábal, M. R. L. (2018). Envejecimiento activo: un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez. *Aula abierta*, 47(1), 45-54. [DialnetEnvejecimiento Activo-6292831.pdf](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6292831)
- Real Decreto-ley 5/2013, de 15 de marzo, de medidas para favorecer la continuidad de la vida laboral de los trabajadores de mayor edad y promover el envejecimiento activo. *Boletín Oficial del Estado*, 65, de 16 de marzo de 2013. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-2874>
- Ruiz, M. C. y Alonso, R. I. (2021). Vulnerabilidad y resiliencia en la España vaciada. *Rect@: Revista Electrónica de Comunicaciones y Trabajos de ASEPUMA*, 22(2), 63-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8416358>

- Sánchez, R. S. (2019). El pensamiento de Vygotsky y su influencia en la educación. *Latin-American Journal of Physics Education*, 13(4), 1. Dialnet-ElPensamientoDeVygotskyYSuInfluenciaEnLaEducacion-7587110.pdf
- Vidal Ledo, M. J. y Fernández Oliva, B. (2015). Aprender, desaprender, reaprender. *Educación Médica Superior*, 29(2), 0-0. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412015000200019

Barreras político-administrativas y propuestas de mejora en torno a la orientación en Galicia

MARÍA JOSÉ FIUZA ASOREY

Universidade de Santiago de Compostela, maria.fiuza@usc.es

MARÍA DOLORES CASTRO PAIS

Universidade de Vigo, maria.dolores.castro.pais@uvigo.es

SILVIA SIERRA MARTÍNEZ

Universidade de Vigo, sierra@uvigo.es

Resumen

Se ha realizado un trabajo de investigación cualitativo cuyo objeto de estudio es el marco político normativo que regula el desempeño profesional del orientador en Galicia. La técnica de recogida de información ha sido la entrevista semiestructurada a través de la cual cuatro orientadoras y un orientador han plasmado el día a día de su jornada laboral. Se lleva a cabo un análisis de contenido apoyado por el *software* profesional MAXQDA 2022. Los resultados se centran en: 1) las barreras político-administrativas que los orientadores encuentran en el desempeño de su profesión, y 2) las propuestas de mejora que señalan como necesarias para el pleno desarrollo de sus funciones. Algunas de las cuestiones comunes sobre las que reflexionan cuando hablan de las barreras y de las propuestas de mejora son: la legislación vigente y las decisiones/actuaciones de las Administraciones educativas, los recursos, las condiciones laborales, el diseño e interpretación del marco normativo o la burocracia administrativa. La figura del orientador es un factor clave para el máximo crecimiento de las potencialidades de todo el alumnado y en consecuencia avanzar en la procura de una educación y una sociedad verdaderamente inclusivas. Ante la amplitud, e incluso la ambigüedad, de sus funciones, uno de los retos de la profesión pasa por que la Administración educativa alinee el mapa de competencias profesionales del orientador con la realidad de los centros y la normativa vigente.

Palabras clave: orientador, educación inclusiva, barreras, investigación cualitativa

1. Introducción

La Unesco (2015), en su objetivo 4 de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, se fija como meta el garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Esto es, se trata de desear alcanzar para todos, sin exclusiones ni eufemismos:

[...] oportunidades equiparables, justas, para estar juntos, reconocerse, respetarse y convivir con dignidad en su singular diversidad y aprender sin límites impuestos por pobres expectativas, prejuicios o condiciones sociales, familiares o escolares de inequidad. (Echeita Sarrionandia, 2022, p. 208)

Pero no todo es como debería ser y, así, sigue siendo un reto el lograr que el sistema educativo actual alcance la plena educación inclusiva en un contexto de normalización, porque todavía subyacen en el concepto de *diversidad* connotaciones negativas de las personas (Leiva *et al.*, 2019). Aún queda camino que andar hasta llegar a la meta de la plena aceptación de que la diversidad humana es una unidad interactiva, que debe ser desligada del conjunto de estereotipos y prejuicios que la suelen acompañar y que se refieren a lo que esas personas pueden, saben o deben hacer o ser (Bravo y Santos, 2019). Si bien la figura del director es el líder tradicional de la escuela, no cabe duda de que el trabajo que el orientador lleva a cabo en los centros educativos ocupa un papel relevante para fortalecer a las escuelas en su proceso interno de cambio.

En España, la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), además de suponer un importante cambio en la organización y estructuración del sistema educativo español, reguló la orientación y la creación del Departamento de Orientación como órgano de planificación y coordinación de la orientación y la acción tutorial (Amor y Serrano, 2020). Si bien esta ley definió las funciones del

orientador educativo, su formulación en forma de competencias compete a las comunidades autónomas, al disponer cada una de ellas de su propia normativa reguladora, dando lugar a una amplia diversidad de competencias y de procesos formativos (Vélaz de Medrano *et al.*, 2013), y a diferentes modos de organización en función de las etapas educativas (Pinilla Cortés y Lucendo Gómez, 2020).

En la comunidad autónoma de Galicia, el marco normativo de la orientación corresponde al artículo 6 del Decreto 120/1998, por el que se regula la orientación educativa y profesional, y al artículo 5 de la Orden 24/07/1998, por la que se establece su organización y funcionamiento. El análisis de ambos documentos permite establecer que la orientación en Galicia se desarrolla en torno a tres grandes áreas:

1. La *atención a la diversidad*, que incluye tres grandes funciones en el ámbito de la orientación:
 - a) La valoración de las necesidades educativas del alumnado de su entorno y diseñar, desarrollar y evaluar programas específicos de intervención.
 - b) Diseñar acciones encaminadas a la atención temprana y a la prevención de dificultades o problemas de desarrollo o de aprendizaje,
 - c) Participar en la evaluación psicopedagógica y en el diseño y desarrollo de medidas de atención a la diversidad.
2. La *colaboración en la elaboración de documentos institucionales*, que comprende:
 - a) Elaborar las propuestas del plan de orientación académica y profesional, y del plan de acción tutorial de los centros, así como coordinar el profesorado y ofrecerle soporte técnico para el desarrollo de estos planes.
 - b) Participar en la elaboración de los proyectos educativo y curricular del centro, incidiendo en los criterios de carácter organizativo y pedagógico para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales y en los principios de la evaluación formativa, y, cuando sea necesario, en la adecuación de los criterios de promoción.
3. La *participación, la colaboración y la innovación*, que se vinculan a:
 - a) Promover la cooperación entre el centro y las familias.

- b) Cooperar con los miembros de los equipos de orientación específicos en el diseño, desarrollo y evaluación de programas de orientación.
- c) Establecer canales de comunicación con los diferentes servicios o instituciones en el ámbito de sus competencias.

En el presente trabajo se abordan, dentro de una investigación más amplia, las barreras político-administrativas que 5 orientadores detectan en el desarrollo de su ejercicio profesional y las propuestas de mejora que consideran necesarias para el pleno desarrollo de sus funciones y para la producción de cambios sostenibles en el tiempo.

2. Metodología

El presente estudio se sitúa en el marco del proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.¹ Se realiza un trabajo de investigación cualitativa cuyo objetivo se centra en la identificación de las principales barreras político-administrativas que los orientadores encuentran en el desempeño de su profesión y las propuestas de mejora que señalan como necesarias para el pleno desarrollo de sus funciones.

La técnica de recogida de información ha sido la entrevista semiestructurada a través de la cual las participantes han podido reflexionar sobre su práctica profesional. Para llevar a cabo dichas entrevistas, partiendo de los objetivos de la investigación, se preparó un guion preliminar para determinar los aspectos más relevantes sobre los que profundizar a partir del trabajo de documentación anterior y se realizó una entrevista a modo de prueba que permitió establecer la idoneidad del guion (Kallio, Pietilä, Johnson y Kangasniemi, 2016). El guion de la entrevista se centra en siete dimensiones: la normativa y el modelo de atención a la diversidad en la comunidad autónoma; los planes y protocolos de actuación, la colaboración con los agentes educativos; los recursos y formación que posee y demanda, junto con la satisfacción con el rol y las funciones asignadas.

1. *¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva?: Una investigación participativa en Galicia*, PID2019-108775RB-C41, Universidade de Vigo, dir. Ángeles Parrilla Latas.

Se entrevistó a un total de 5 orientadores (4 mujeres y de 1 hombre) con edades comprendidas entre los 36 y los 57 años. El acceso a la población es por proximidad. El muestreo aplicado para la selección de las participantes es la voluntariedad de estas, no estableciendo ningún otro criterio de selección u condición de participación.

Para el análisis de contenido, se hizo uso de un sistema de categorías y códigos que permitió comparar toda la información generada por las cinco entrevistas (tabla 1). Este trabajo se centra en profundizar en: 1) las barreras político-administrativas que los orientadores encuentran en el desempeño de su profesión; y

Tabla 1. Sistema de categorías y codificación del estudio

Barreras Político-administrativas: Declaraciones sobre la legislación vigente y decisiones/actuaciones o formas de proceder de las Administraciones educativas que son un obstáculo para las escuelas.	
Códigos	Memo/Descripción
Recursos (Barr_pol_RR)	Ausencia, insuficiencia, o diferencias en la asignación de recursos (materiales, humanos, económicos).
Condiciones laborales (Barr_pol_lab)	Jornadas, ratios que limitan el acceso, participación y aprendizaje de cualquier estudiante.
Marco normativo (Barr_pol_norm)	Diseño, interpretación y aplicación/concreción del marco normativo estatal (leyes, decretos, orientaciones).
Burocracia Administrativa (Barr_pol_bur)	Procesos que obstaculizan la colaboración, relaciones, acceso a ayudas/servicios o a programas de los distintos colectivos.
Propuestas de mejora Político-educativas: Ideas, proyectos o acciones por parte de la Administración Educativa (estatal o local) que pueden contribuir a la construcción de mejores escuelas para todos.	
Códigos	Memo/Descripción
Recursos (Prop_polEduc_RR)	Propuestas sobre la asignación de recursos (materiales, humanos, económicos).
Condiciones laborales (Prop_polEduc_condlab)	Planteamientos sobre jornadas, distribución de ratios que podrían mejorar el acceso, aprendizaje y participación de todo el alumnado.
Marco normativo (Prop_polEduc_normat)	Propuestas sobre la forma en que se podrían gestar, diseñar, gestionar y aplicar políticas educativas con orientación inclusiva.
Procesos Administrativos (Prop_polEduc_proc)	Propuestas sobre procesos que favorecen la colaboración, relaciones, acceso a ayudas/servicios o a programas de los distintos colectivos

2) las propuestas de mejora que señalan como necesarias para el pleno desarrollo de sus funciones. Con el fin de facilitar el proceso de análisis se utilizó el programa informático MAXQDA22 (2022).

3. Resultados

De las principales áreas en las que se agrupan las funciones de la orientación (atención a la diversidad, elaboración de documentación institucional y colaboración-participación) se pueden identificar 4 barreras político-administrativas (figura 1): recursos humanos, condiciones laborales, marco normativo y procesos que obstaculizan la atención al alumnado.

Sistema de códigos	Participante 20	Participante 21	Participante 22	Participante 23	Participante 24
1. Barreras					
1.1 Político-administrativas (Barr_pol)					
1.1.1 Recursos (Barr_pol_RR)	■	■	■	■	
1.1.2 Condiciones laborales (Barr_pol_lab)			■	■	
1.1.3 Marco normativo (Barr_pol_norm)	■		■	■	
1.1.4 Burocracia Administrativa (Barr_pol_bur)	■	■	■	■	

Figura 1. Barreras identificadas por los orientadores

Matriz de código por documento

Las principales barreras que identifican los participantes son la ausencia de recursos materiales y de personal con perfil orientador en los centros educativos. Tal y como muestra la cita anterior, destacan que organismos internacionales como la Unesco delimita de forma clara las ratios de estudiantes por profesional que se deben abordar desde el departamento de orientación. Reconocen también que, tanto por su propia experiencia como por la de otros compañeros de profesión, dichas ratios en sus centros se pueden llegar a quintuplicar. Con relación a los recursos, admiten la infrautilización de estos, en especial los materiales.

La UNESCO aconseja un orientador por cada 250 alumnos y las ratios que manejamos son de 300, 400, hasta 1300 alumnos

Participante 22_Pos_1 1.1 Político-administrativas (Barr_pol) > 1.1.1 Recursos (Barr_pol_RR) (0)

la actual estructura gallega de la orientación no sé si da respuesta suficiente, lo que no da respuesta suficiente es porque no hay un número de orientadores, de profesoraes suficientes. O sea, o podemos cubrir todas las necesidades o las familias tendrán que que gastarse el dinero para orientación fuera del centro

Participante 22_Pos_27 1.1 Político-administrativas (Barr_pol) > 1.1.1 Recursos (Barr_pol_RR) (0)

Figura 2. Extracto de citas relacionadas con la falta de recursos

Otro grupo de barreras identificadas por los informantes son las relacionadas con las condiciones laborales. Hacen alusiones a la inestabilidad y precariedad de los contratos de una parte del profesorado en su comunidad autónoma en los que, a su juicio, se abusa de la temporalidad de los profesionales. Este hecho implica que un docente se encuentre desempeñando su labor de forma temporal, sin continuidad en un mismo centro, dificultando la calidad de su trabajo o el seguimiento del alumnado que exige la actividad orientadora. También destacan el abuso que se hace de la itinerancia de los profesionales, asignando a un mismo profesional la responsabilidad de orientar a la comunidad educativa de varios centros.

Cada año hay un orientador y yo un día le dije al inspector que esto era inviable, ¿por qué hay que cambiarlos continuamente?, ¿por qué?

Participante 20, Pos. 63 1.1 Político-administrativas (Barr_pol) > 1.1.1 Recursos (Barr_pol_RR) (0)

Es muy difícil llevar a cabo programas de inclusión o llevar a cabo la inclusión cuando los departamentos de orientación no son estables y eso es una situación que tienen nuestros compañeros. Estas un año en un sitio, otro año en otro, otro año en otro...

Participante 22, Pos. 48 1.1 Político-administrativas (Barr_pol) > 1.1.1 Recursos (Barr_pol_RR) (0)

Figura 3. Extracto de citas relacionadas con las condiciones laborales

En lo referente al marco normativo, los participantes hacen múltiples alusiones al exceso de funciones otorgadas en los diferentes documentos normativos todavía vigentes en su comunidad autónoma. En su opinión, la cantidad y ambigüedad de las mismas provoca sentimientos negativos como estrés o cansancio. La percepción que tienen de un exceso de funciones la manifiestan a través de una expresión repetida en sus discursos, «somos bomberos», haciendo alusión a la poca precisión de su perfil profesional o a las múltiples y diversas demandas que reciben. Asimismo, critican la desactualización de dicha normativa (la más reciente está publicada en el año 1998), sobre todo después de la pandemia.

En el caso de los orientadores lo que aprecio, con otros compañeros, es que tenemos la sensación de ser bomberos, que estamos apagando fuegos todos los días. Y más desde la pandemia, con cuestiones que tienen que ver con la salud mental. Nos sentimos desbordados en el último año y medio y todos los días pues estamos... eso: resolviendo, resolviendo...

Participante 22, Pos. 4 1.1 Político-administrativas (Barr_pol) > 1.1.3 Marco normativo (Barr_pol_norm) (0)

Figura 4. Extracto de citas relacionadas con el exceso de funciones

Por último, salen a la luz barreras relacionadas con la gestión que obstaculizan la atención al alumnado. Mencionan la burocracia excesiva y los trámites administrativos a los que están su-

peditados, tanto que llegan incluso a «determinar la labor del orientador», como, por ejemplo, la elaboración desproporcionada de documentación o procesos de trámite muy lentos que llegan, incluso, «a durar todo el curso académico». La forma de gestión promovida por la administración lleva a que los participantes se planteen, en su práctica, priorizar la orientación a aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales ante otro tipo de demandas.

ENTREVISTADA: En mi centro, yo soy la orientadora, los informes los hago en mi casa. Por la mañana paso las pruebas y luego los hago en mi casa, porque sino no hago nada. Este curso voy, entre los de incorporación tardía, psicopedagógicos y todos los demás, con el informe número 40... Es que no das acabado.

Participante 20, Pos. 110 1.1 Político-administrativas (Barr_pol) > 1.1.1 Recursos (Barr_pol_RR) (0)

Hay una preocupación en cuanto a la carga burocrática o administrativa de la propia función orientadora, que se deriva un poco de nuestra práctica, todo es papel.

Participante 21, Pos. 8 1.1 Político-administrativas (Barr_pol) > 1.1.4 Burocracia Administrativa (Barr_pol_bur) (0)

Figura 5. Extracto de citas relacionadas con la calidad de la atención al alumnado

En cuanto a las propuestas de mejora, demandan el aumento de inversión en el sistema educativo gallego para dotar la red de orientación de un mayor número de profesionales, acorde a las ratios recomendadas por organismo como la Unesco. Asimismo, solicitan que, desde las políticas educativas, tanto nacionales como autonómicas, la orientación cuente con el reconocimiento que, a su juicio, «se merecen y no reciben». En la misma línea, consideran que la orientación académica-profesional o la salud mental deberían de considerarse prioritarias por ser demandas de orientación actuales por parte del alumnado. Por último, proponen la revisión y actualización de la normativa para que esta se adecue a las necesidades reales de la comunidad educativa.

Se necesita una provisión de recursos materiales y personales, muchas veces tienes un especialista itinerante cuando lo necesitas jornada completa, pues tienes a un PT itinerante, con lo cual no te cubre todas las necesidades, eh

Participante 21, Pos. 25 3.1 Política educativa (Prop_PolEduc > 3.1.1 Recursos (Prop_polEduc_RR) (0)

Lo que tenemos que tener es personal estable en los centros, que nos ayuden a atender durante todo el año a nuestro alumnado

Participante 22, Pos. 3 3.1 Política educativa (Prop_PolEduc > 3.1.2 Condiciones laborales (Prop_polEduc_condlab) (0)

Otra cuestión que también debería de merecer mucha atención es el bienestar y la salud mental, dentro de convivencia o con programas específicos. El desarrollo emocional y la promoción de la salud mental es muy importante y es algo que no nos da tiempo. Somos el único personal formado del centro, pero no llegamos solo nosotros a hacer todo esto

Participante 22, Pos. 19 3.1 Política educativa (Prop_PolEduc > 3.1.1 Recursos (Prop_polEduc_RR) (0)

Figura 6. Extracto de citas relacionadas con propuestas de mejora

4. Conclusiones

La *orientación psicopedagógica* se define como el conjunto de actividades que buscan solución a determinados problemas y previenen la aparición de otros (Velásquez Saldiarriaga *et al.*, 2020). Sin embargo, definir el mapa de sus competencias profesionales resulta algo más complejo, y afrontar las demandas laborales en las mejores condiciones posibles constituye un gran reto al que se han de enfrentar los orientadores (Tilve y Malvar, 2020). Cada vez son más las múltiples y complejas tareas que los orientadores han de desarrollar en el ejercicio de sus funciones como resultado de una actualidad cambiante en la que emergen nuevos escenarios sociales, culturales, etc. El abanico de competencias que se presuponen en el orientador ya no se limita a los contenidos de carácter técnico, sino que se requieren nuevas formas de trabajar, de adaptación al cambio, de actitud hacia el trabajo y hacia los demás (Pena Garrido *et al.*, 2016).

Sin restar importancia a ninguna de las tareas que constituyen el quehacer del orientador, la función clave en la que convergen todas ellas es la contribución y garantía de una educación inclusiva para todo el alumnado (Arnáiz *et al.*, 2017). Una educación inclusiva, que promueva desde la equidad oportunidades de aprendizaje para todos, requiere la activación de recursos de muy variada índole, de entre los que es necesario destacar los organizativos, curriculares, normativos y humanos, y de todos ellos han hablado los orientadores entrevistados en la presente investigación. Las barreras al pleno desarrollo a las que aluden son compartidas por otras investigaciones previas: la sobrecarga de funciones y la falta de tiempo (Hernández Salamanca, 2020), la complejidad de las necesidades del alumnado (López Díez-Caballero y Manzano-Soto, 2019), la ratio de alumnado que cada orientador ha de atender (Gutiérrez-Crespo Ortiz, 2020) y el exceso de burocracia (Mudarra Sánchez *et al.*, 2020).

De poco o nada servirá la presencia en el papel de los cambios que los orientadores demandan si no se plantea desde una visión reflexiva que ha de ir más allá del mero cambio normativo. Es necesario, para conseguir el hondo calado que la inclusión exige, que los profesionales se cuestionen, como aquí ya han hecho, sus creencias profesionales, las prácticas educativas

que se realizan a diario en los centros educativos y la forma de evaluar para tratar de identificar las ayudas y recursos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros aspectos fundamentales. Se pueden diseñar y aplicar programas de habilidades sociales y crear aulas de convivencia inclusiva en la búsqueda de una mejor convivencia y participación de toda la comunidad educativa, tal y como se dice en la Ley de Convivencia gallega (2011), pero sus efectos se difuminarán si, de antemano, el centro educativo se rige por parámetros que no van más allá de la mera integración. Los orientadores exigen dejar de ser un apagafuegos y reclaman un modelo basado en la prevención, para lo que consideran es imprescindible aumentar la ratio alumnado-orientador, generar una mayor estabilidad laboral, delimitar claramente las funciones que les corresponden y agilizar los interminables trámites burocráticos.

Es también necesario que las Administraciones públicas aborden el alto nivel de exigencia que conlleva la función orientadora potenciando buenas prácticas con una formación sólida y continuada, en la que se dé un valor añadido a las competencias emocionales (Pérez Escoda y Bisquerra, 2009) y asignándoles tareas que realmente puedan asumir. En definitiva, retomando el párrafo anterior, las políticas educativas a favor de la inclusión han evolucionado a gran velocidad en los despachos de las Administraciones, pero las prácticas no siguen el mismo ritmo.

5. Referencias bibliográficas

- Amor, M. I. y Serrano Rodríguez, R. (2020). Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 71-88. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.321041>
- Arnáiz Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A. y Caballero García, C. M. (2017). El Impacto del Contexto Escolar en la Inclusión Educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Bravo, P. y Santos, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), 327-352. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4418/441857903010/html/index.html>

- Decreto 120/1998, do 23 de abril, polo que se regula a orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia. *DOG* núm. 79, de 27 de abril, 4.321.
- Echeita Sarrionandia, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Hernández Salamanca, O. G. (2020). Percepción social de la orientación escolar en orientadores de Bogotá. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 131-144. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27294>
- Leiva, J., Isequilla, E. y Matas, A. (2019). La Universidad de Málaga ante la inclusión educativa de los estudiantes con diversidad funcional: ideas y actitudes del alumnado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 11-28.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *BOE* núm. 238, de 4 de octubre, 28927-28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 136, de viernes, 15 de julio de 2011, 19676-19707.
- López Díez-Caballero, M. E. y Manzano-Soto, N. (2019). Valoración del nuevo modelo de orientación implementado en la comunidad autónoma de Cantabria por parte de los orientadores educativos. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 108-127. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25341>
- Mudarra Sánchez, M. J., González-Benito, A. y Vélaz-de-Medrano Ureta, C. (2020). Debilidades del sistema de orientación español según los tutores y directores de educación secundaria. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 72(1), 67-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.01.73215>
- Orden de 24 de julio de 1998 por la que se establece la organización y funcionamiento de la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia regulada por el Decreto 120/1998. *DOG* núm. 147, de 31 de julio de 1998, 8.861. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1998/19980731/Anuncio960E_es.html
- Pena Garrido, M., Extremera Pacheco, N. y Rey Peña, L. (2016). Las competencias emocionales: material escolar indispensable en la mochila de la vida. *Padres y Maestros*, 368, 6-10. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.001>.
- Pérez Escoda, N. y Bisquerra, R. (2009). El saber emocional, destreza ineludible. *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 54-59.

- Pinilla Cortés, M. y Lucendo Gómez, M. G. (2020). Equipos de orientación educativa y psicopedagógica y la atención a la diversidad. *Pediatría Integral*, XXIV(6), 326-333.
- Unesco (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Velásquez Saldarriaga, A. M., Vera Moreira, M. T., Zambrano Mendoza, G. K., Giler Llor, D. J. y Barcia Briones, M. F. (2020). La orientación psicopedagógica en el ámbito educativo. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 548-563. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1299>
- Vélaz de Medrano, C., Manzanares Moya, A., López-Martín, E. y Manzano-Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, núm. extra., 261-292. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-249

BLOQUE II: METODOLOGÍAS ACTIVAS Y ALTERNATIVAS EN LAS AULAS

El aula como espacio de investigación mediante dinámicas escolares y estrategias participativas

SILVIA SIERRA MARTÍNEZ

Universidade de Vigo, sierra@uvigo.es

Resumen

Con modificaciones y reajustes, muchas de las rutinas y actividades que se llevan a cabo en el aula, tanto académicas como pedagógicas, se pueden convertir en estrategias participativas de investigación. Este trabajo examina críticamente el alcance y la metodología de adaptación de 3 dinámicas de aula en estrategias participativas: asambleas de investigación, cuentos educativos y objetos simbólicos. El contexto en el que se desarrollan las mencionadas estrategias participativas es en un estudio de caso¹ que persigue mejorar la comprensión de los procesos de transición entre la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria. Participan, en el curso de 6.º de Educación Infantil (EI), 12 alumnos y la maestra-tutora; en el curso de 1.º de Educación Primaria, 12 alumnos y la maestra-tutora. Se realiza un análisis cualitativo artesanal del proceso de adaptación, implementación y alcance de las estrategias participativas adaptadas. Los principales resultados de la investigación demuestran que, para promover transiciones inclusivas, las dinámicas adaptadas han demostrado ser una herramienta capaz de apoyar el proceso de transición al fomentar la reflexión individual, el debate en gran grupo y el intercambio de opiniones con otros compañeros con el fin de que juntos preparen el cambio y afronten miedos, preocupaciones o sentimientos negativos. Asimismo, estas dinámicas han permitido a los profesionales de la educación saber qué opinan los alumnos sobre la nueva situación educativa.

Palabras clave: transición educativa, Educación Primaria, voz del alumnado, estrategias participativas

1. Proyecto de investigación *Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local para promover el cambio* (MICINN-EDU2011-29928-C03-01; dir. Ángeles Parrilla; Universidad de Vigo).

1. Introducción

El aula ordinaria es el espacio de aprendizaje de referencia en el que se llevan a cabo rutinas y actividades de diversa índole con el fin de promover el desarrollo del alumnado, la reflexión crítica o el aprendizaje grupal. Con adaptaciones (como modificaciones o reajustes) aquellas dinámicas que originalmente son pensadas con una finalidad curricular se pueden convertir en estrategias participativas de investigación cuya versatilidad permite recoger la perspectiva infantil y facilitar la escucha de la primera infancia (Castro y Ceballos, 2016; Esteban *et al.*, 2017; Shabel, 2014).

Entre los múltiples beneficios de adaptar rutinas y actividades de aula destacan que son técnicas familiares conocidas por los estudiantes en su vida cotidiana; su presentación resulta más estética y dinámica que otros instrumentos de investigación de corte más tradicional; su uso se adapta a la ejecución de los alumnos; y su implementación permite que sean realizadas en pequeño o gran grupo (Castro *et al.*, 2016; Fritz, 2016; Vázquez-Flórez, y Fernández-Río, 2016).

El objetivo de este capítulo es examinar críticamente el alcance y la metodología de adaptación de 3 dinámicas de aula en estrategias participativas de investigación. Este propósito de «rendir cuentas metodológicas» supone que la investigadora utilice la reflexividad (De la Cuesta, 2011), su capacidad para pensar en torno al proceso desarrollado tanto durante como después de este, haciendo un ejercicio de reflexión en paralelo al desarrollo de la acción.

2. Metodología

El contexto en el que se desarrollan las mencionadas estrategias participativas es en un estudio de caso que persigue mejorar la comprensión, desde la voz del alumnado, de los procesos de transición entre la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria (Sierra, 2017).

La investigación se lleva a cabo entre 2014 y 2016 en un centro educativo de Educación Infantil y Educación Primaria (CEIP) de Pontevedra (Galicia, España). Se trata de una escuela, de ám-

bito rural y titularidad pública, que acoge a alumnos de entre 3 y 12 años de 14 parroquias colindantes. En el estudio participan estudiantes que ese curso académico finalizan Educación Infantil y comienzan la etapa de Primaria y la maestra-tutora de referencia. También se cuenta con la colaboración durante todo el proceso de estudiantes que ya están cursando 1.º de Primaria y la tutora correspondiente.

Se trabajan los procesos de transición en el mencionado centro educativo en dos momentos diferenciados. En primer lugar, cuando se produce la separación de la etapa que se está cursando, es decir, cuando en los meses de mayo y junio el alumnado y los docentes se despiden una etapa para iniciarse en un nuevo reto educativo. En segundo lugar, se sucede la adaptación, cuando alumnos y docentes se acomodan, en los meses de septiembre y octubre, a nuevos entornos físicos, emocionales, educativos y escolares. En la tabla 1 se recogen los participantes del estudio desglosados en función del momento de abordaje del tránsito.

Tabla 1. Temporalización y participantes en el estudio

Momento de transición	Temporalización	Participantes
<i>Separación</i>	Curso 2014-2015 Último cuatrimestre del curso que finaliza (Mayo-junio)	12 alumnos de 6.º El Maestra de 6.º El 12 alumnos de 1.º EP Maestra de 1.º EP
<i>Adaptación</i>	Curso 2015-2016 Inicio del nuevo curso escolar (Septiembre-octubre)	13 alumnos de 1.º EP Maestra de 1.º EP 12 alumnos de 2.º EP Maestra de 2.º EP

Fuente: elaboración propia

Las estrategias participativas se desarrollan, como se podrá observar en el siguiente apartado, siguiendo una metodología de trabajo activa y dinámica. El principio de flexibilidad guía el proceso de investigación, estando abierto a las diferentes propuestas de mejora o cambios que se realicen durante su puesta en práctica en función de los intereses del alumnado o debido a posibles incidencias. La duración es variable con el fin de promover la mayor implicación personal, así como el intercambio de opiniones e impresiones entre compañeros que se enfrentan

al mismo reto educativo. Pese a que en el siguiente apartado se describen con detalle, a continuación, se presentan brevemente (tabla 2) las estrategias participativas adaptadas. A ellas se unen los datos producidos por la investigadora derivados de su observación; las notas de campo de las sesiones de trabajo; fotografías de dichas sesiones; grabaciones de audio y sus correspondientes transcripciones.

Tabla 2. Descripción de las dinámicas desarrolladas

Rutinas y dinámicas de aula	Estrategias participativas adaptadas	Duración de aplicación
<i>Asambleas</i>	<i>Asambleas de investigación</i>	Asamblea 1: 63 min Asamblea 2: 18 min Asamblea 3: 77 min
<i>Cuentos de aula</i>	<i>Cuentos para transitar</i>	56 min
<i>Manualidades</i>	<i>Objetos simbólicos</i>	180 min

Fuente: elaboración propia

Se lleva a cabo un análisis cualitativo del proceso de adaptación, implementación y alcance de las estrategias participativas adaptadas. Tomando como referencia el modelo interactivo de análisis de datos de Miles y Huberman (Miles *et al.*, 2014), se ha hecho el análisis del proceso seguido, esto es: contextualización (fecha, duración, objetivo y número de participantes) y secuencia de acciones y procedimientos.

3. Resultados

3.1. ¿Qué rutinas y dinámicas escolares se adaptan?

A continuación, se describen la evolución desde el punto de partida de las rutinas y dinámicas de aula de partida hasta la adaptación final en estrategias participativas. Los cambios realizados sobre las mismas están orientados a aprovechar la experiencia de los estudiantes en este tipo de acciones para crear espacios de investigación dentro del aula en torno a la temática de las transiciones educativas.

Tabla 3. Descripción de las dinámicas desarrolladas

Rutinas y dinámicas de aula	Descripción	Estrategias participativas adaptadas	Cambios y reajustes
<i>Asambleas</i>	Lugares de encuentro predominantemente verbales donde se da el intercambio entre sujetos y la expresión de la colectividad en unas condiciones de igualdad (Jiménez, 2010).	<i>Asambleas de investigación</i>	Momento de encuentro de naturaleza conversacional entre iguales o entre el alumnado y los maestros para reflexionar sobre aspectos relacionados con la transición.
<i>Cuentos educativos</i>	Narraciones breves con una finalidad didáctico-educativa.	<i>Cuentos para transitar</i>	Narraciones sobre el miedo y los sentimientos que afloran ante el cambio educativo.
<i>Manualidades</i>	Trabajo realizado con las manos como ejercicio de desarrollo creativo.	<i>Objetos simbólicos</i>	Elaboración de objetos relacionados con la transición que ayudan al alumnado a reflexionar durante la elaboración de estos.

Fuente: elaboración propia

3.2. ¿Cómo convertir rutinas y dinámicas escolares en estrategias participativas?

Los pasos que guían el proceso general de adaptación primero se detallan (tabla 4) para, a continuación, ser analizados.

Como puede observarse, el proceso se compone de 5 etapas en las que se busca generar información relativa al tema objeto de estudio. Se comienza con una etapa inicial en la que se contextualiza la estrategia participativa a desarrollar aportando información básica sobre la misma (objetivo, duración, momentos de trabajo...). Tras la explicación detallada, la investigadora se vale de herramientas complementarias para introducir la temática entre los participantes; en esta investigación se utilizan materiales didácticos acordes a la etapa de los participantes como vídeos educativos o cuentos. La tercera etapa es clave, pues es cuando se promueve la reflexión tanto individual como colectiva en torno a la temática de estudio mediante conversación reflexiva. Para la despedida y cierre de la estrategia participativa, se combinan momentos de relajación con la reflexión final entre los participantes.

Es la temática objeto de estudio, en este caso, las transiciones educativas, la que guía el proceso por los diferentes momentos

Tabla 4. Descripción de las dinámicas desarrolladas

Etapa	Objetivo	Desarrollo	Alcance
Etapa I	Contextualización de la acción	1. Explicación detallada de la actividad a los participantes: objetivos perseguidos, duración estimada de la misma y procedimiento.	Comunicación con los participantes en torno a las condiciones de su participación en cada estrategia participativa desarrollada.
Etapa II	Profundización en el concepto objeto de estudio	2. Uso de herramientas complementarias para promover la comprensión del concepto (por ejemplo, qué es el cambio).	Comprensión profunda y toma de conciencia por parte de los participantes del concepto de <i>transición</i> como proceso de cambio educativo.
Etapa III	Reflexión individual y grupal en torno a la temática	3. La investigadora-moderadora guía el desarrollo de la reflexión planteando preguntas indirectas reflexivas en diferentes momentos clave para el avance de esta.	Producción de conocimiento compartido en torno a las transiciones (retos, demandas, expectativas, prácticas educativas de transición...).
Etapa IV	Promover un estado de confort pleno tanto mental como físico	4. Breve periodo de tiempo de relajación (5-7 minutos aproximadamente) a través de juego libre o juegos sensoriales.	Gestión de las emociones positivas y negativas producidas por la transición educativa.
Etapa V	Despedida y valoración de la acción desarrollada	5. Reflexión final en gran grupo, puesta en común de emociones y opinión personal sobre la actividad realizada.	Puesta en común de vivencias y aprendizajes colectivos.

Fuente: elaboración propia

en los que se desarrolla la estrategia participativa adaptada. Dado que es fundamental que los participantes comprendan en profundidad el concepto sobre el cual van a reflexionar en etapas posteriores, especialmente si se trata de un término abstracto, desmenuzar la dificultad resulta prioritario para secuenciar el progreso de la acción y preparar al alumnado para la reflexión.

Esta intención, además de la de disminuir la incertidumbre y la falta de experiencia entre los participantes, determina que la disposición de las etapas de desarrollo de las estrategias resulte un elemento fundamental para propiciar conversaciones reflexivas y la construcción de conocimiento compartido entre los participantes. Por lo tanto, las etapas son pensadas y diseñadas para

estimular la motivación y la complejidad en la investigación de forma gradual con el propósito de consolidar avances hacia la comprensión en profundidad de los procesos de transición desde la voz de los estudiantes.

Establecer procesos de comunicación horizontales es otro pilar sobre el que se sustenta la disposición de las etapas de desarrollo de las estrategias participativas. La lógica del proceso es afianzar la construcción paulatina de la comunicación entre los sujetos participantes.

¿Cómo introducir a los participantes en la temática objeto de estudio? Un elemento clave en la diferenciación con las rutinas y dinámicas ordinarias es, en la etapa II, el uso de herramientas complementarias. Estas son pensadas como medios que permiten mediar entre la temática objeto de estudio y el participante. Su uso permite que los participantes puedan palpar y percibir objetos físicos relacionados con un concepto abstracto como es el *tránsito escolar* y mantener el interés por una temática que no es perceptible. Las herramientas utilizadas (tabla 5) actúan como generadoras de comunicación y ayudan al alumnado a realizar una comprensión profunda del concepto de *transición*.

A modo de ejemplo, se analizan los recursos utilizados en las estrategias asamblea de investigación. En el primer encuentro

Tabla 5. Herramientas complementarias utilizadas en las estrategias participativas

Estrategia participativa adaptada	Recursos complementarios utilizados	Características
Asambleas de investigación	Vídeo	Vídeo educativo que refleja el crecimiento de un ser vivo como metáfora de la transición.
Cuento didáctico	SACAPENAS (Browne, 2006)	Relato que apuesta por inculcar en los lectores el valor necesario para afrontar los miedos, los temores y las preocupaciones a través de su protagonista.
Cuento didáctico	Leyenda India del Atrapasueños	Relato en torno a un objeto indio (Atrapasueños o cazadores de sueños) que filtra los sueños y las visiones positivas protegiendo contra las pesadillas.
Objetos simbólicos	Atrapasueños	Objetos indios como objetos simbólicos de acompañamiento sobre los que el alumnado reflexiona y prepara su proceso de transición.

Fuente: elaboración propia

asambleario se utiliza un vídeo educativo sobre el crecimiento de un ser vivo como metáfora del crecimiento y del cambio escolar. El mismo se visualiza tantas veces como los participantes lo demanden; en la investigación que se presenta se reproduce dos veces seguidas. La elección del mismo se debe a que transmite a los participantes un mensaje que deben comprender antes de la etapa de reflexión, el concepto de crecer y la implicación de transitar, provocando un aprendizaje esencial, despertando la motivación y el interés, y aumentando el nivel de significación en la investigación. El siguiente fragmento de la conversación reflexiva extraída de la asamblea refleja el proceso de profundización realizado por parte de los participantes del concepto de *transición*,

VARIOS ALUMNOS DE EI: *¡Es una semilla!*

MAESTRA EI: *Son plantas, todas nacen a través de una semilla. ¿Qué le pasa a la semilla?*

ALUMNO 1 EI: *EI: Crece, es más grande.*

ALUMNO 2 EI: *Y le nacen hojitas.*

ALUMNO 3 EI: *Que somos pequeños, y después... vamos creciendo.*

ALUMNO 4 EI: *Cambiamos, crecemos, somos más grandes, aprendemos*

ALUMNO 1 EI: *Cambiamos de cole. Sí, cuando ya somos mayores.*

¿Cómo orientar la reflexión hacia la temática objeto de estudio? El segundo elemento clave son las preguntas reflexivas (etapa III). La formulación de cuestiones retóricas que todo participante se plantea de forma indirecta en torno a la temática objeto de estudio. Se trata de preguntas abiertas cuyo uso permite motivar la reflexión individual y colectiva, así como la producción de conocimiento compartido en torno a las transiciones educativas. En este estudio el lenguaje utilizado se ajusta al público infantil al que se dirige y las respuestas de los participantes provocan el aumento de las producciones verbales entre ellos.

En esta etapa la ubicación de los participantes en el aula cobra especial interés. En todas las estrategias participativas llevadas a cabo, los participantes se sientan en el suelo en la postura más cómoda para cada uno. La investigadora se sienta en una silla baja y coloca cerca de ella a los alumnos más inhibidos o tímidos en el momento de su participación. Aquellos con mayor nivel de participación son distribuidos por separado para que constituyan núcleos activos repartidos entre el grupo, suponen, así, un mayor grado de motivación y de potencial de atención.

En la tabla 6 se recogen algunas de las preguntas reflexivas que la investigadora utiliza en la etapa de reflexión o que surgen espontáneamente durante la reflexión colectiva. Se presentan agrupadas por estrategia participativa y clasificadas según la temática a la que están orientadas en función de su finalidad.

A modo de ejemplo, se expone un fragmento de la conversación colectiva derivada de la lectura de un cuento educativo

Tabla 6. Preguntas reflexivas

Estrategias participativas adaptadas	Finalidad	Bloque temático	Ejemplos de preguntas que guían la reflexión
Asamblea de investigación	Reflexionar sobre la transición como proceso de cambio	Hecho de transitar	«¿Qué nos pasa cuando crecemos?, ¿cambiamos?, ¿en qué cambiamos?, ¿y en la escuela qué sucede?, ¿qué va a pasar después del verano?»
		Dudas y preguntas ante la nueva etapa educativa	«¿Qué hacemos al llegar al aula nueva?, ¿hay espacios?, ¿cómo es el recreo?, ¿cómo son las clases?, ¿hay normas?»
		Cambios y discontinuidades percibidas por el alumnado	«¿Qué cambios creéis que habrá?», «¿cómo creéis que será estar en Primaria?, ¿qué será igual?, ¿y qué será diferente?»
Cuentos educativos y objetos simbólicos	Reflexionar sobre sentimientos y emociones que genera el cambio escolar	Temores y preocupaciones ante el inicio de Primaria	«¿Qué os preocupa de ir a Primaria?, ¿qué os asusta?, ¿tenéis algún miedo?, ¿o estáis un poco preocupados?»
		Sentimientos antes el cambio	«¿Qué sentimiento nos provoca ir a Primaria?, ¿estáis bien, mal, tranquilos, nerviosos...?, ¿os ayuda preparar el cambio?, ¿qué sentís al hablar de primero?»

Fuente: elaboración propia

orientado a la reflexión de sentimientos y emociones que provoca el cambio educativo, así como los beneficios de preparar en grupo el reto de la transición educativa.

MAESTRA EI: *Entonces, ¿qué le pasa a Bieito?*

ALUMNA 1 EI: *Es un niño que está siempre preocupado.*

MAESTRA EI: *Sí, siempre está preocupado por algo. ¡Él nació preocupado! ¿A vosotros ahora que estamos hablando del cambio os pasa lo mismo?*

ALUMNO 2 EI: *Yo estoy regulín.*

ALUMNA 1 EI: *Yo preocupada.*

MAESTRA EI: *¿Os asusta pasar a Primaria?*

ALUMNO 3 EI: *Sí, porque vamos a tener que hacer las letras más pequeñas.*

ALUMNO 4 EI: *Y deberes.*

MAESTRA EI: *¿Y qué vamos a hacer con todas estas preocupaciones?*

ALUMNO 1 EI: *Un atrapasueños para no tener pesadillas.*

MAESTRA EI: *¿Pero os está ayudando hablar de primero, aunque estéis nerviosos?*

ALUMNO 5 EI: *Mucho, yo estoy aliviado.*

ALUMNA 1 EI: *¡Yo estoy encantada!*

3.3. ¿Qué información se generó?

Para finalizar, se recogen los datos que permitieron producir el desarrollo de las estrategias participativas en torno al tránsito escolar (tabla 7). El volumen de información generada para la investigación demuestra que la adaptación de algunas rutinas y dinámicas ordinarias de aula son una oportunidad para generar conocimiento científico en torno a una determinada temática

Tabla 7. Datos producidos

Estrategias participativas adaptadas	Datos generados	Categorías temáticas encontradas
Asambleas de investigación	3 observaciones participantes, notas de campo 3 audios, 158 min de conversación reflexiva, 59 páginas de transcripción y 22 fotografías	Temores infantiles Preocupaciones en torno a la transición
Cuentos educativos	2 observaciones participantes, notas de campo 2 audios, 56 min de conversación reflexiva, 26 páginas de transcripción y 8 fotografías	Dudas y preguntas Expectativas Cambios percibidos entre ambas etapas
Objetos simbólicos	2 observaciones participantes, notas de campo 4 audios, 180 min de conversación reflexiva, 85 páginas de transcripción, 4 fotografías y objetos simbólicos creados por el alumnado	Sentimientos Valoraciones personales

Fuente: elaboración propia

objeto de estudio y una alternativa a las técnicas tradicionales de recogida de información.

4. Conclusiones

Tal y como se ha descrito, que los estudiantes sean protagonistas activos en la investigación y que contribuyan a construir conocimiento en torno a la transición justifica que se opte por estrategias participativas por ser las que mejor permiten profundizar en las perspectivas de la infancia o los significados que otorgan a sus experiencias. Escuchar las voces del alumnado a través de diversas formas creativas, como el uso de cuentos infantiles pedagógicos o la elaboración de objetos simbólicos, proporcionan al alumno la oportunidad de expresarse a través de diversas formas de lenguaje accesibles incluso en la primera infancia.

Otorgándole una orientación investigativa, se han adaptado las asambleas ordinarias para que constituyan una herramienta fundamental de trabajo en el abordaje de las transiciones educativas como instrumento de reflexión tanto individual como grupal. Con los reajustes descritos, la dinámica asamblearia en torno a la temática de la transición ha facilitado la comunicación entre iguales y entre adultos e iguales como vía para descubrir ideas preconcebidas, sentimientos o sensaciones elaborados por

los niños cuando el profesor trata temas concretos relativos al cambio. Además, permite crear el ambiente propicio para el afrontamiento personal y conjunto de preocupaciones o temores que surgen durante el proceso de cambio educativo.

Por su parte, los cuentos educativos facilitan trabajar temas transversales en el espacio y en el tiempo. Con adaptaciones se convierten en estrategias participativas que fomentan el abordaje del cambio educativo desde diferentes áreas curriculares, transmitir diversas habilidades socioafectivas, favorecer una relación más flexible y horizontal entre el profesorado y el alumnado, o aprovechar su carácter lúdico.

De la mano de los cuentos didácticos van los objetos simbólicos. El miedo o la preocupación son reacciones naturales que surgen durante el periodo de transición. La principal forma de prevenir estas reacciones es facilitar al alumnado recursos para que adquieran confianza en sí mismos y se sientan capacitados para dominar y controlar las preocupaciones que afloran en el proceso de cambio educativo. De este modo, cualquier objeto puede convertirse en un símbolo o un referente si el maestro estipula cómo debe ser interpretado el mismo para que adquiera una naturaleza simbólica. El uso de herramientas simbólicas amplía de manera considerable las posibilidades de aprendizaje del alumnado, ya que permiten la adquisición de conocimientos por medio de experiencias indirectas al proveer información acerca de hechos a los que no se tiene acceso directo.

Los objetos simbólicos utilizados, es decir, los atrapasueños construidos por el alumnado en la dinámica Leyenda del Atrapasueños son objetos físicos que representan con distinto grado de similitud a entidades reales, es decir, representan una cosa a partir de algo diferente, y contienen y transmiten información específica (Maita y Peralta, 2007), en este caso, del proceso de transición.

5. Referencias bibliográficas

- Browne, A. (2006). *Sacapenas*. Kalandraka.
- Castro, A. y Ceballos, N. (2016). Los más pequeños toman la palabra: la Escuela Infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 923-941.

- Castro, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación. *Educación XX1*, 19(2), 105-216.
- De la Cuesta Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería clínica*, 21(3), 163-167.
- Esteban, M., Palliser, M., Fullana, J. y Gofre, M. (2017). Más allá de la palabra escrita. La utilización de recursos visuales como estrategias metodológicas en ciencias sociales y de la educación. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 22(1), 1-22.
- Fritz, H. (2016). Niños de preescolar participando en la investigación educativa mediante el enfoque mosaico. *Revista Latinoamericana de Educación*, 71, 197-216.
- Maita, M. y Peralta, O. (2007). La comprensión infantil de objetos simbólicos: un verdadero desafío cognitivo. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 9(2), 163-180.
- Miles, M., Huberman, A. y Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A Methods Sourcebook*. Sage.
- Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 159-170.
- Sierra-Martínez, S. (2017). *Hacia una Pedagogía de la Transición: Caminando de Infantil a Primaria* [tesis doctoral, Universidade de Vigo]. <https://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/665>
- Vázquez-Flórez, L. y Fernández-Río, J. (2016). Dibujos argumentados: una herramienta de investigación en niños de corta edad. *Revista de Investigación educativa*, 14(1), 106-119.

Panorama poscovid de las pedagogías alternativas y la educación libre en España

MACARENA MACHÍN ÁLVAREZ

Universidad de Cádiz, macarena.machin@uca.es

Resumen

En esta comunicación se indaga sobre la presencia de las pedagogías alternativas en España tras la diferente crisis derivadas de la pandemia producida por la covid-19. Por *proyectos de pedagogía alternativa* se entiende el conjunto de comunidades de familias y maestros que, en torno a una «escuela» u otra forma de organización, ofrecen una educación paralela a la que ofrece el sistema educativo formal siendo que engloban prácticas muy heterogéneas y modelos de educación distintos. Para llevar a cabo este trabajo, se realizó una contrastación de las estadísticas de la plataforma principal de difusión de estos proyectos de educación alternativa en España con estadísticas anteriormente publicadas y se recogió información descriptiva sobre estos proyectos. Por último, se analizan y discuten los resultados y se escriben unas conclusiones.

Palabras clave: pedagogía alternativa, educación libre, España

1. Introducción

Durante esta última década los proyectos de educación alternativa se han convertido en una tendencia para aquellas familias que buscan una educación distinta a la que ofrece el sistema educativo formal (Larrañeta, 2015; García, 2017; Garagarza *et al.*, 2019;) o como diría Carbonell (2015), para aquellas que buscan «una alternativa a la escolarización ordinaria» (p. 93). Bajo el término de *pedagogía alternativa* se esconden una heterogeneidad de prácticas, pero que guardan, entre todas ellas, pun-

tos en común como la no directividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el juego libre, la agrupación por edades como aspecto que enriquece el aprendizaje y la convivencia, la autoevaluación, el acompañamiento respetuoso, el rol protagónico del niño en el proceso y espacio educativo, su participación activa en la toma de decisiones que le conciernen, la importancia del desarrollo de la autonomía y la creatividad, así como el respeto hacia uno mismo, sus necesidades y ritmos de aprendizaje (Carbonell, 2015; García, 2017; Carneros, 2018; Díaz, 2019; Garagarza *et al.*, 2019; Stern, 2017). Se trata, a fin de cuentas, de establecer en el espacio de aprendizaje límites relacionados con la seguridad y libertad de los otros (Trueba, 2015) y dar responsabilidades desde temprana edad a los niños y niñas favoreciendo espacios flexibles al desarrollo individual de su autonomía, el autocuidado y el autoconocimiento (Albert, 2019) lo que deriva en el respeto por uno mismo y por los demás.

Además de estos principios educativos, otra característica común en estos proyectos es la composición de sus familias. Por lo general, las familias integrantes suelen cuestionarse (en mayor o menor medida) el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el modelo de convivencia que prima en las escuelas ordinarias y que tienden, desde su punto de vista, a reproducir determinadas prácticas obsoletas y mantener el *status quo* a lo largo de las distintas generaciones (García, 2017). Parten, por tanto, de una base crítica hacia el sistema educativo formal y cuestionan la idea del currículo como centro único del aprendizaje, la evaluación-calificación, el hecho de enseñar como único camino para aprender, la masificación en las aulas, el abuso del aula como espacio educativo y, sobre todo, la imposición de las personas adultas sobre la niñez (Carneros, 2018). A pesar de este cuestionamiento de base hacia el sistema educativo formal, las familias que integran estos proyectos no están en lucha contra el sistema ni buscan la transformación social de este, sino que su acción pasa por la necesidad de ofrecer a sus hijos e hijas la oportunidad de una educación más a fin a los principios anteriormente mencionados. En palabras de Zarrias (2019), las pedagogías alternativas suponen un cambio de mirada hacia la infancia y el hacer pedagógico.

Estos proyectos de educación alternativa, como se dijo en un inicio, se han convertido en una tendencia actual en el panora-

ma educativo español. Almudena García, creadora del portal Ludus (actual referente en materia de difusión de la oferta sobre educación alternativa en nuestro país), y autora del libro *Otra educación ya es posible* (2017) evidencia el aumento vertiginoso de estos proyectos en España. Según su libro, su portal pasó de contabilizar 30 proyectos de educación alternativa en 2013 a más de 800 proyectos en 2016.

Ahora bien, la llegada en 2020 de la pandemia producida por la covid-19 y la crisis económica y laboral que supuso han venido a trastocar este panorama en pleno auge. En el siguiente apartado ponemos en evidencia la evolución de la oferta de estos proyectos pedagógicos alternativos en nuestro país y su impacto en la proliferación y consolidación de los mismos. Para ello, tomamos las estadísticas publicadas sobre la materia previo al estallido de la covid-19 y las contrastamos con los datos actuales que ofrece la plataforma Ludus.

Una vez presentado el panorama actual en materia de proyectos de educación alternativa, se pretende, en un segundo apartado, ahondar brevemente en el conocimiento de aquellos proyectos que se autodenominan *de educación libre* por medio de entrevistas realizadas a personas afines a ellos.

2. Metodología

Diseño

Para evidenciar la evolución de los proyectos de pedagogía alternativa en España, así como su estado actual se ha seguido un proceso de corte empírico que se basa en el análisis de los datos estadísticos recogidos a través de dos fuentes: los buscadores de la plataforma Ludus (2022) y el artículo publicado de María Pilar Díaz Bajo (2019) que representa una imagen estática de la oferta que había de proyectos de pedagogía alternativa en España en el año 2018. En cuanto a la plataforma Ludus, cabe hacer hincapié que todo proyecto, colegio o espacio educativo que se declare como alternativo y que busque atraer nuevas familias se publicita en este portal rellenando un formulario que integra estos tres aspectos (distribución, pedagogía y titularidad), así como una breve definición o introducción de lo que hacen y ofrecen.

Las dimensiones a analizar en esta investigación corresponden con los filtros que proporciona la plataforma y que son: *distribución geofigura, tipos de pedagogía y titularidad*. Estos filtros se desglosan de la siguiente manera:

Tabla 1. Filtros de búsqueda e ítems

Distribución geofigura	Comunidad autónoma y provincia
Tipos de pedagogía	Libre/viva, Montessori, Waldorf, enfoque Reggio-Emilia, Amara-Berri, escuela-bosque, educación democrática, comunidad de aprendizaje y otras/varias.
Titularidad del centro/espacio educativo	Fondos públicos u otros.

Fuente: elaboración propia

Para el análisis de los datos relativos a la oferta actual en materia de proyectos de educación alternativa, se utilizaron los estadísticos disponibles en la herramienta Excel.

Muestra

En total se han revisado 579 ofertas de proyectos de educación alternativa. A continuación la descripción de la muestra:

Tabla 2. Descripción de la muestra

	PEDAGOGÍAS									TITULARIDAD		TOTAL
	L/V	M.	W.	R.E.	A.B.	E.D.	E.B.	C. A.	Otras	Pública	Privada	
Andalucía	16	12	5	2	0	1	4	54	9	43	60	103
Aragón	3	0	2	0	0	0	2	4	2	7	6	13
Canarias	3	0	0	0	1	0	0	1	2	4	3	7
Cantabria	1	0	0	1	1	0	0	0	3	2	4	6
C. La Mancha	2	3	0	0	0	0	0	4	5	8	6	14
Castilla y León	6	1	2	0	0	0	1	6	5	12	9	21
Cataluña	38	11	8	4	0	1	0	4	54	62	58	120

C. de Madrid	32	18	9	3	0	0	7	2	42	93	20	113
C.F Navarra	1	0	0	12	0	0	1	5	3	2	20	22
C. Valenciana	11	7	5	1	0	1	3	9	13	31	19	50
Extremadura	1	0	0	0	0	0	0	8	0	1	8	9
Galicia	1	1	0	0	0	0	1	1	5	4	5	9
Islas Baleares	6	0	2	1	0		2	0	4	9	6	15
La Rioja	0	2	0	0	1	0	0	0	1	2	2	4
País Vasco	1	2	0	0	16	1	0	30	3	4	49	53
Asturias	1	1	0	0	0	0	0	0	3	1	4	5
Murcia	8	1	0	0	0	0	1	1	4	14	1	15
Totales	130	58	33	24	19	4	22	61	158	251	280	579

Nota: Libre/Viva (L/V); Montessori (M); Waldorf (W); Reggio Emilia (R.E.); Amara Berri (A.B.); Educación Democrática (E.D.), Escuela Bosque (E.B.) y Comunidades de aprendizaje (C.A.)
Fuente: elaboración propia

3. Resultados

Los datos utilizados en la presente investigación señalan una disminución importante en cuanto al número de proyectos de pedagogía alternativa ofertados a nivel nacional. En concreto, se ha pasado de tener 827 proyectos registrados en 2018 a tener 579 proyectos registrados en 2022, esto es, una reducción del 30% de la oferta en tan solo cuatro años. Esta disminución del 30% de la oferta de proyectos de educación alternativa ha conllevado a una reconfiguración en la representación nacional de la misma siendo que hay comunidades autónomas que han visto disminuido su oferta, mientras que otras, por el contrario, han aumentado dicha representación. Como se puede ver en la figura 1, las comunidades autónomas más afectadas negativamente han sido Cataluña, Madrid y Andalucía, mientras que otras han visto aumentado el número de proyectos como pueda ser mayormente el País Vasco, Comunidad Valenciana, Galicia y Canarias.

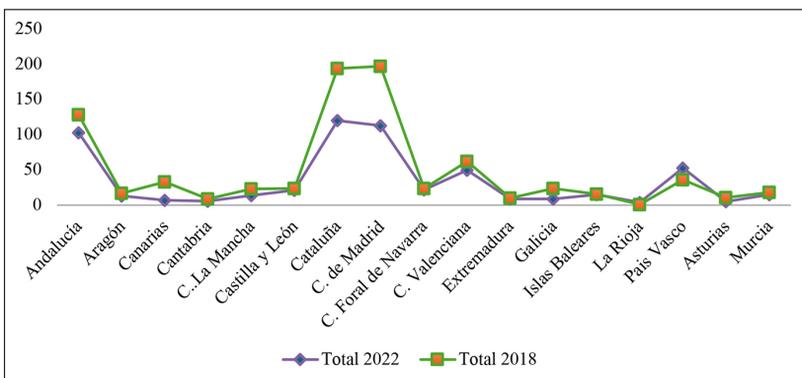


Figura 1. Evolución propuestas y proyectos educación alternativa por comunidad autónoma (2018 y 2022)

En cuanto al *tipo de pedagogía*, como se puede ver en la figura 2 a continuación, en el periodo de estudio han aumentado los proyectos que se autoidentifican como Reggio Emilia y Bosque Escuela, mientras que la oferta de escuelas democráticas se mantiene igual y el resto ha disminuido su número, siendo las más afectadas aquellas que se engloban bajo la tipología de educación activa y libre, Montessori y Waldorf. En concreto, los proyectos autodenominados bajo la categoría de «otras» (escuelas-nido, madres de día y escuelas públicas) ocupan actualmente el primer lugar con un 31 % de la oferta total de proyectos de pedagogía alternativa a nivel nacional) seguido de los proyectos de

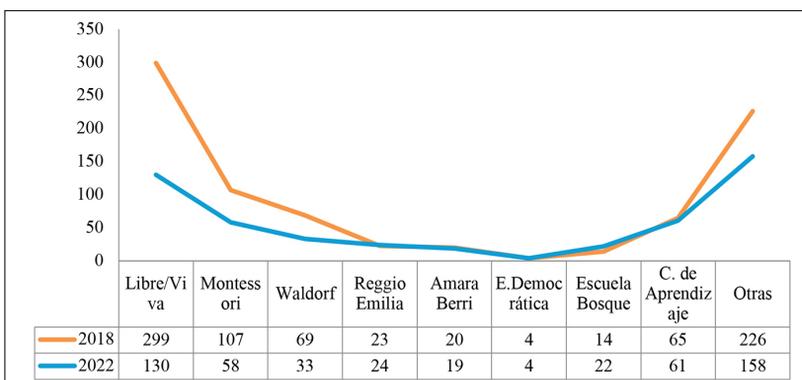


Figura 2. Evolución de las propuestas y proyectos educación alternativa según tipología y año (2018 y 2022)

educación viva/libre con un 25,5% con respecto al total ofertado. En tercer lugar, con un 12% de representación a nivel nacional están las comunidades de aprendizaje y, en cuarto y quinto lugar encontramos los proyectos denominados bajo la tipología Montessori (10%) y Waldorf (5,7%). De estos proyectos aquellos denominados «otras» y comunidades de aprendizaje se han mantenido estables en el tiempo, mientras que los proyectos de educación libre se han visto mermada su presencia. Por último, cabe destacar el caso de las Escuelas Bosque que, si bien solo representan el 3,4% de la oferta nacional, a diferencia del resto de las tipologías, han casi duplicado el número de proyectos ofertados durante el periodo de estudio.

Por último, en cuanto a la *titularidad* de los proyectos de pedagogía alternativa ofrecidos a nivel nacional, los datos muestran que hay una gran diferencia entre la oferta de 2018 y la actual siendo que, en 2018, el 81% de los proyectos eran de titularidad privada y el 18,8% de titularidad pública, mientras que en 2022 solo el 47,3% corresponde a proyectos titularidad privada y el 52,7% a proyectos de titularidad pública. Esta dimensión analizada según la comunidad autónoma donde están arroja información muy dispar, de tal modo que, como muestra la figura 3, siete comunidades autónomas tienen mayor representación de titularidad pública, mientras que nueve comunidades autónomas tienen más representación de propuestas de educación alternativa bajo otra titularidad distinta a la pública.

A modo de discusión, la pandemia ha venido a frenar el auge de la oferta de proyectos de educación alternativa en España, así como a modificar su configuración y representación según comu-

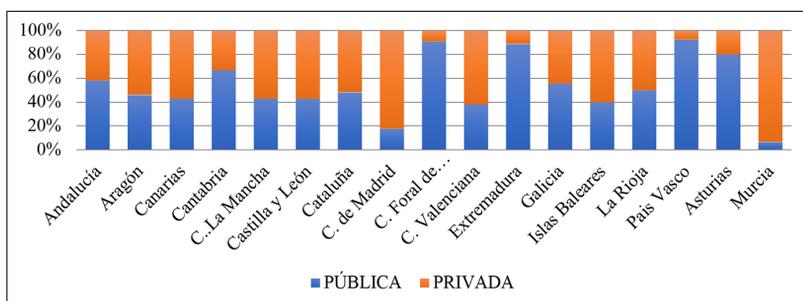


Figura 3. Representación propuestas educación alternativa según titularidad (públicas/otras), año 2022

nidad autónoma. Hoy en día existen menos proyectos ofrecidos de educación alternativa en comparación con 2018; no obstante, cabría valorar si los proyectos actuales son proyectos ya consolidados. En cuanto a su representación autonómica, existe una gran diversidad de experiencias, aunque Madrid, Catalunya y Andalucía siguen llevando el liderazgo de estas prácticas. El aspecto más afectado en estos cuatro años ha sido aquel relativo a la titularidad de tal modo que actualmente no hay mucha diferencia entre la oferta pública y privada de proyectos educativos alternativos; un signo claro de acercamiento del profesorado perteneciente al sistema educativo formal a estas plataformas de divulgación en aras de, por un lado, diferenciarse de las escuelas tradicionales y, por otro, de atraer a un perfil concreto de familias con intereses similares a los suyos. Se podría decir que estos centros públicos están en un proceso de exploración y transformación pedagógica.

4. Discusión

Según los resultados obtenidos de los análisis estadísticos relativo a la oferta de proyectos de educación alternativa en España, podemos decir que esta se ha visto afectada por la crisis económica derivada de la situación de pandemia producida por la covid-19. Por tanto, a diferencia de 2018 y a pesar de lo que afirman los medios de difusión, no estamos viviendo una etapa de *boom* de los proyectos educativos alternativos, sino todo lo contrario, estamos presenciando su decaimiento. En concreto, los proyectos más afectados por la crisis han sido las escuelas autodenominadas *de educación libre*, escuelas de titularidad propia autogestionadas por familias que se encuentran en el ámbito de la educación no formal y cuyo objetivo principal es el desarrollo emocional y vivencial de sus hijos. Es de entender, al tratarse de proyectos autogestionados por las familias que la crisis económica y la inestabilidad laboral actual han afectado decisivamente en el mantenimiento y proliferación de estos proyectos. No obstante, cabe destacar que la pandemia ha despertado también la inquietud de las familias con respecto a ofertas educativas que fomenten el contacto con la naturaleza y desarrollen el currículum educativo en espacios abiertos. En esta línea y aunque el número ofertado sigue siendo muy reducido, se puede afirmar, según los datos reca-

bados, que se ha casi duplicado la oferta de Escuelas Bosque en nuestro país lo que demuestra la demanda de las familias por una educación que se sale de la estructura tradicional que ofrecen, por lo general, los centros escolares de titularidad pública.

En cuanto a su distribución a nivel nacional, los datos muestran una mayor presencia de proyectos de educación alternativa en aquellas comunidades autónomas con mayor población: Andalucía, Cataluña, Madrid y Valencia.

Entre los resultados también cabe mencionar las comunidades de aprendizaje y aquellos proyectos de educación alternativa y que se engloban dentro de la categoría «otras» (madres de día, grupos de crianza, escuelas-nido). Estas organizaciones, algunas de titularidad pública como las comunidades de aprendizaje y otras de titularidad privada, se ofrecen en esta plataforma para la captación de familias a fines a sus principios educativos. En concreto, según la descripción que ponen en su oferta, se trata de escuelas o proyectos educativos que se posicionan a favor de un cambio en la organización y funcionamiento de los centros escolares y una transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Tienen clara la demanda de un cambio, siendo así que nos hablan de creatividad, de desarrollo emocional y vivencial, de autonomía, de crecimiento individual y colectivo, del juego y la naturaleza, de acompañamiento a la infancia y de la necesidad de una implicación activa y participativa de las familias para llevar a cabo sus proyectos pedagógicos.

5. Conclusiones

Los proyectos de educación alternativa pareciera que han venido para quedarse en nuestro panorama nacional, si bien actualmente se encuentran en un proceso de decaimiento, debido a la situación económica y laboral en la que se vive, es posible que esto derive a un asentamiento y consolidación de los proyectos actuales. Estos proyectos o escuelas buscan ante todo experimentar nuevas prácticas educativas en entornos y espacios no limitados por la estructura formal que regula el proceso de enseñanza y aprendizaje y de convivencia en los centros reglados. En este proceso de experimentación prima la necesidad de crear comunidad: son personas que están en constante transformación buscando estrategias y herramientas que mejor les sirva para tomar

decisiones y funcionar como colectivo. Promueven la necesidad de colectividad y el acompañamiento de los niños y niñas en su crecimiento personal.

Como líneas de investigación futuras cabría analizar el movimiento contracultural que se esconde en el origen y emancipación de estos proyectos de educación alternativa y que son propios de una generación que vivió unas circunstancias políticas, económicas y sociales muy particulares y cuya característica principal ha sido el decaimiento del estado de bienestar y la no garantía de una vida igual o mejor que la que tuvo la generación anterior. Esta brecha intergeneracional ha podido derivar hacia una desconfianza hacia las instituciones formales y, en particular, hacia las instituciones educativas con la consecuente creación de un sistema educativo paralelo controlado por las familias.

6. Referencias bibliográficas

- Alabart, M. A. (2017). La educación viva. En: R. Jové (ed.). *La escuela más feliz* (pp. 269-278). La Esfera de los Libros.
- Albert, I. (2019). *Educando en el respeto: Hacia una pedagogía viva y activa*. Grupo Editorial Círculo Rojo.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Carneros, S. (2018). *La escuela alternativa: Un modelo de búsqueda de la justicia social y ambiental* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Madrid].
- Díaz, M. (2019). Panorama actual de las pedagogías alternativas en España. *Papeles Salmantinos de Educación*, 23, 247-281.
- Garagarza, A. (2019). Congreso universitario internacional sobre la comunicación en la profesión y en la Universidad de hoy. *Libro de actas del Congreso CUICID*.
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*. Litera Libros.
- Larrañeta, J., García y Garagarza (eds.).(2015). Educación social, educación alternativa y las escuelas de segunda oportunidad: perspectiva globales y latinoamericanas. *Revista de educación social*, 32(5), 1-27.
- Stern, A. (2017). *Jugar*. Litera.
- Zarrias, E. (2019). *Un cambio de mirada: Los inicios de una escuela pública activa*. Disset.

Clásicos musicales desde el diseño universal de aprendizaje: análisis del modelo dialógico a través de las tertulias

AZAHARA ARÉVALO GALÁN
Universidad de Córdoba, m02argaa@uco.es

CARMEN M.^a SEPULVEDA DURÁN
Universidad de Córdoba, s02seduc@uco.es

Resumen

Las tertulias dialógicas musicales en los centros educativos suponen una herramienta de incalculable valor didáctico por el trabajo que realizan de los clásicos universales, por su enfoque competencial, instrumental, dialógico e inclusivo. La revisión de la literatura científica y la Comunidad Científica Internacional abalan esta actuación de éxito que pone sobre relieve, el valor de la comunidad, su participación en centros educativos formando su cultura democrática, identidad y liderazgo. La participación del voluntariado dentro de estas actuaciones de éxito contribuye a su mejora. Como objetivo principal del presente trabajo se pretende señalar la importancia del desarrollo del aprendizaje del modelo dialógico a través de las tertulias musicales. Esta actuación de éxito contribuye a un proceso de transformación cultural y social del centro, además de la del entorno que le rodea. Diversas actividades multinivel desarrolladas bajo los principios del diseño universal para el aprendizaje son realizadas de forma previa a la tertulia. Actividades donde se conocen y analizan las obras de los clásicos universales que más tarde se trabajan en la tertulia. La percepción de docentes y discentes sobre esta actuación es positiva, puesto que favorece diferentes destrezas y habilidades relacionadas con el juicio crítico y la expresión oral. El análisis de esta práctica subraya una mejora en la convivencia, la resolución pacífica de los conflictos, una mejora en el clima aula, las habilidades emocionales, sociales, personales, lingüísticas, un mayor interés por la historia de vida de los grandes compositores y compositoras. En conclusión, las tertulias musicales desarrollan los diferentes principios del

aprendizaje dialógico: dimensión instrumental, solidaridad, diálogo igualitario, igualdad de las diferencias, participación de la comunidad, creación de sentido y transformación. Se trata de prácticas donde la inteligencia cultural y las altas expectativas ubican a la educación musical en una disciplina con un gran potencial para el desarrollo integral de todo el alumnado independientemente de sus diferencias.

Palabras clave: tertulias dialógicas, educación musical, comunidades de aprendizaje

1. Introducción

El trabajo de los clásicos universales dentro del contexto escolar es una realidad cada vez más necesaria por la sociedad actual. Por un lado, el clásico sobrevive a las diferentes generaciones que lo cultivan y perdura en el tiempo, produciendo un conocimiento que se adapta a cualquier contexto. Por otro lado, el desarrollo del aprendizaje de los clásicos da repuesta a la necesidad que presentan las aulas por potenciar una educación cultural, patrimonial, literaria y artística. Este trabajo abarca el conocimiento de los clásicos universales musicales bajo el diseño universal para el aprendizaje (DUA) mostrando el desarrollo del aprendizaje dialógico a través de tertulias musicales (TDM) en centros de Educación Primaria. El DUA (Zamora *et al.*, 2017) cumple el objetivo de fomentar el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, fomentando procesos educativos que se ajusten a las necesidades del alumnado. De esta forma se pueden personalizar los diferentes niveles de aprendizaje desde una inclusión educativa. La tecnología y la educación musical se unen para desarrollar desde el DUA, la superación de los obstáculos y la eliminación progresiva de las diferentes barreras. El alumnado de los centros educativos donde se trabajan tertulias, dentro del área de educación artística (música), ha desarrollado la interpretación y análisis de las obras de los compositores y su historia, a través de un material tecnológico y audiovisual diseñado desde este enfoque. Este proceso culmina con la práctica de una tertulia musical desde el enfoque del modelo dialógico. Como objetivo principal de esta práctica se pretende analizar el desarrollo del lenguaje dialógico desde las percepciones de docentes y discentes sobre el aprendizaje de los principios dialógicos.

2. Comunidades de aprendizaje como proyectos de inclusión educativa

La educación inclusiva pretende la mejora de los aprendizajes de todos los alumnos y alumnas de un centro, independientemente de las diferencias que cada persona posee por su maleta cultural, por su desarrollo cognitivo, por determinadas limitaciones físicas, sensoriales o intelectuales. El proyecto de comunidades de aprendizaje trabaja la educación inclusiva desde el marco de un proceso de transformación social, en la que las personas y asociaciones cercanas al barrio, participan de forma activa dentro del centro educativo (Valero *et al.*, 2018). Esta participación enriquece la identidad de la escuela, su cultura democrática, haciendo desarrollando el nivel cognitivo y social del alumnado mejorando notablemente su aprendizaje competencial. Entre los principales objetivos de este proyecto de escuela abierta se apuesta «por una reactivación de la implicación familiar en el centro» (Ordoñez *et al.*, 2017, p. 84). La base científica que sustenta este proyecto se centra principalmente en determinadas «formas de agrupación del alumnado y el uso de los recursos personales para conseguir actuaciones educativas eficientes y equitativas, es decir, que hagan posible conseguir los mejores resultados educativos al mismo tiempo que se reducen las desigualdades» (Molina, 2015, p. 375). Estas prácticas se denominan *actuaciones de éxito* y el resultado de las mismas muestran evidencias de los aprendizajes del alumnado de una forma inclusiva (Palomares y Domínguez, 2019).

Las diferentes actuaciones de éxito producen una mejora en los resultados de todo el alumnado, pero sobre todo en el alumnado de educación especial. Este tipo de niños y niñas aumentan su autoestima, su capacidad cognitiva, sus ganas por aprender y la creación de lazos sociales con el resto del grupo. Estos discentes dejan de ser alumnos a tiempo parcial para considerarse alumnado a tiempo completo dentro de las clases. A través de estas interacciones realizadas desde el modelo dialógico se superan diferentes tipos de dificultades, se mejora en problemas de conducta, se desarrollan lenguajes inclusivos, personales y emocionales (Molina *et al.*, 2021). Las diferentes actuaciones de éxito son una muestra de reflexión y profundización en el «análisis de

cómo se organizan los recursos en los centros educativos para conseguir la inclusión de todo el alumnado» (Molina, 2015). Por otro lado, la realización de diferentes actuaciones de éxito en un centro educativo implica la «coordinación entre profesionales, especialmente entre tutores y especialistas de atención a la diversidad» (Álvarez *et al.*, 2013, p. 220). Dentro del marco de una comunidad, y a través de las diferentes actuaciones de éxito, el alumnado «puede participar para la generación del conocimiento propio o para el apoyo del de sus compañeros y compañeras» (Díaz *et al.*, 2020, p. 137).

3. Las tertulias dialógicas como ejemplo de actuación de éxito

Dentro de las diferentes actuaciones de éxito que se promueven en el proyecto de comunidades de aprendizaje, una de las más significativas por el desarrollo de la dimensión instrumental y el lenguaje dialógico es la tertulia (Álvarez, 2019). La tertulia es una práctica donde se fomentan las interacciones, se implica a la comunidad, se subrayan el poder de la capacidad de comunicación del alumnado y de la implicación de la comunidad y el voluntariado para transformar la realidad educativa (Aguilera y Prados, 2020). Las tertulias refuerzan la dimensión instrumental del aprendizaje, favoreciendo ampliar las situaciones de aprendizaje en distintos espacios y con la colaboración de diferentes personas y referentes. Como en la mayoría de las actuaciones de éxito, las tertulias permiten la entrada y participación de miembros de la comunidad educativa procedentes de la escuela, la familia y el entorno social. Se trata de una propuesta que favorece potencialmente «la transformación de las desigualdades existentes» (Bottons, 2015, p. 362).

Una tertulia dialógica es una práctica que toma como base la obra de un clásico universal de la literatura, de la música, del arte, de la historia o de la ciencia (Calzolari *et al.*, 2020). Tras el análisis o lectura de la obra, un grupo medio de personas, en su mayoría alumnado en el caso de los centros educativos, se agrupan normalmente en una forma circular donde todas las personas se encuentren a la misma altura o nivel para compartir ideas

desde el dialogo igualitario. Cualquier persona puede participar en la misma como voluntario rompiendo la barrera que considera que los clásicos solo pueden ser trabajados por determinados grupos sociales (Soriano *et al.*, 2022). Las tertulias contribuyen al desarrollo de la argumentación, el juicio crítico, el razonamiento, la comprensión y la expresión oral, además de desarrollar habilidades sociales y emocionales desde la diversidad de diferencias (Chocarro, 2013). Se producen dentro de estas actuaciones una organización inclusiva donde todos participen independientemente de sus necesidades. El alumnado pone en común todas las reflexiones, ideas, percepciones para establecer un diálogo abierto donde se refuerzan y retroalimentan esas ideas previas e individuales que se convierten en colectivas (López *et al.*, 2020). De esta forma:

La diversidad presente en el grupo multiplica la riqueza de las aportaciones, aumentando los aprendizajes, al tiempo que se potencia el respeto por todas las contribuciones. (Molina, 2015, p. 376)

Las tertulias propician la creación de un entorno donde las interacciones adquieren verdadero significado. Cada alumno elige un fragmento o alguna cuestión característica de la obra, exponen sus argumentos y reciben la percepción de diferentes personas que pueden estar de acuerdo o en desacuerdo, produciendo un discurso de justificaciones. La riqueza de la actuación ofrece a todos los participantes la posibilidad de nutrirse en un proceso que provoca pensamiento y razonamiento de alto nivel cognitivo (Villardón *et al.*, 2018).

4. Las tertulias dialógicas musicales dentro del proceso de transformación del aula

La Comunidad Científica Internacional abala que todos los tipos de tertulias mejoran la atención, la motivación, la superación del miedo y la vergüenza a ser escuchados y juzgados, el enriquecimiento personal, el desarrollo de la expresión oral, el aumento del vocabulario, la autoestima, la empatía, la expresión de los sentimientos, el respeto de las diferencias, la resolución de los con-

flictos y la convivencia pacífica (Valls y Kyriakides, 2013). La mayoría de los trabajos de alto impacto se han centrado en el análisis de las tertulias dialógicas literarias, aunque las tertulias dialógicas musicales también propician a través del análisis de las piezas de la historia de la música clásica las habilidades y destrezas citadas anteriormente (Marauri *et al.*, 2020).

Desde la realización de diferentes tertulias dialógicas musicales en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria durante varios cursos, se han captado las percepciones del alumnado y el profesorado sobre esta práctica a través de diferentes instrumentos y evidencias de aprendizaje. El objetivo principal consistía en formar al profesorado especialista e implementar esta actuación de éxito dentro de centros educativos y sus comunidades. Las tertulias previamente se introducían con diferentes actividades cuya finalidad se centraba en trabajar el clásico universal desde la práctica musical. Estas actividades desarrolladas bajo los principios del diseño universal para el aprendizaje mediante la tecnología y la gamificación proporcionaban al alumnado partituras en diferentes lenguajes y soportes. Estas facilitaban la interpretación independientemente de la barrera o el obstáculo que el propio alumno o alumnado pudiera tener. La propuesta ha culminado con la realización de tertulias dialógicas musicales donde el papel del moderador se ha convertido en una figura sobresaliente, porque ha sido representada por el alumnado. El moderador o le otorga voz a cada participante, también dirige el discurso para que el conjunto de personas construya el significado de una manera compartida. El resultado de esta actuación es una interpretación colectiva y compartida del clásico universal de la música (Soler, 2015). En una tertulia dialógica musical también el moderador tiene la función de observar las necesidades de participación de las diferentes personas y priorizar aquel alumnado que no ha participado o lo ha realizado en menor medida, también dirigir el discurso hacia las réplicas o alusiones (García *et al.*, 2018).

Durante varios cursos se han recogido las percepciones de los docentes y discentes que han participado en las tertulias musicales en diferentes centros educativos. En estos centros se ha seguido el mismo esquema de trabajo donde la práctica del clásico se ha realizado desde la discriminación auditiva, el análisis de su biografía, la percusión con diferentes instrumentos, el canto, la

audición activa, el conocimiento del argumento de la obra, la expresión corporal... En las tertulias musicales, se produce, en primer lugar, la audición del clásico universal trabajado previamente, en las clases de música a través de diferentes actividades diseñadas bajo los principios del diseño universal. A la tertulia el alumnado acude, en su mayor parte, con un material preparado del que parte su discurso con anotaciones, investigaciones, búsquedas realizadas y aportaciones de las familias para poder expresarlas de forma oral en la tertulia. Cada participación tiene una valoración positiva y constructiva, fomentando el desarrollo de un diálogo igualitario que fomente el juicio y conciencia crítica de cada uno de los participantes, además de una transformación y emancipación personal (Elboj, 2010). El moderador dentro de una tertulia musical recoge los nombres de aquellas personas que deseen participar, establece el orden de turnos, da inicio y concluye la tertulia, dinamizando la participación en todo momento (Díez, 2017). También es responsable de «de generar interacciones dialógicas entre los diferentes compañeros que mejoren el aprendizaje de todos» (Díaz *et al.*, 2020, p. 10).

Dentro de las líneas futuras de formación e investigación de este proyecto hay que destacar la necesidad de proyección del trabajo que se ha realizado en los diferentes centros, la elaboración de recursos en abierto compartidos con la comunidad educativa para trabajar los clásicos universales a través de la tecnología y el DUA, el desarrollo e implementación de cuestionarios y entrevistas específicas valoradas por expertos que analicen las percepciones de docentes y discentes desde un enfoque cuantitativo y cualitativo y por último, compartir con la comunidad científica internacional los hallazgos que evidencien mejoras en el desarrollo del lenguaje inclusivo y en el desarrollo cognitivo del alumnado desde la práctica de tertulias dialógicas musicales.

5. Conclusiones

En los últimos años la comunidad educativa ha demostrado la importancia de la práctica de tertulias para el desarrollo de los principios del modelo dialógico (Malagón y González, 2018). La educación artística cobra un papel privilegiado dentro del desarrollo de esta actuación de éxito (Domínguez y Palomares,

2022). También se convierten estas tertulias en herramientas para llevar el arte a las aulas de una forma interactiva, competencial y social (Apaozola-Llorente, 2021). En el ámbito de la educación artística, hay que subrayar el poder de la disciplina musical para trabajar el patrimonio universal y sus clásicos. Dentro de los primeros resultados y percepciones sobre el desarrollo de tertulias en el ámbito de la educación musical destaca el creciente interés del alumnado por la vida y obra de los grandes músicos, el poder de la libertad para poder expresarse, la práctica musical desde la inclusión, el enriquecimiento que el voluntariado aporta a la actuación de éxito y el desarrollo de una educación emocional derivada del lenguaje dialógico. Por otro lado, se analiza el papel del moderador como figura representante del alumnado que adopta papeles de compromiso, responsabilidad y liderazgo. La revisión científica de la literatura sobre la temática pone sobre relieve que el conocimiento y la práctica musical de los clásicos universales a través de tertulias dialógicas musicales favorece la inclusión educativa, superando las barreras y obstáculos a los que el alumnado desde su diversidad se enfrenta, representando un modelo inclusivo abalado por el diseño universal para el aprendizaje.

La participación del voluntariado dentro de la tertulia dialógica musical constituye una «fuente esencial de apoyo, que amplía los recursos disponibles más allá de la escuela» (Molina, 2015, p. 379), enriqueciendo notablemente a nivel curricular, cognitivo, social y emocional tanto al alumnado como a las personas adultas que participan. Estas prácticas también desarrollan una inteligencia cultural compartida. A través de las experiencias de vida que se ponen en relación con los clásicos universales de la música que se trabajan. Las prácticas musicales tradicionales que se desarrollan en multitud de centros educativos no valoran el enriquecimiento de los estilos comunicativos y relegan «a los estudiantes al papel de receptores pasivos de información y le ofrecen pocas posibilidades de entablar diálogos fructíferos con otros participantes del entorno» (Soriano *et al.*, 2022, p. 2).

Las tertulias y la educación musical conectan con el entorno sociocultural del alumnado estableciendo vínculos entre la escuela, el contexto y los figuras que ella intervienen (Móndejar y Villarejo, 2017). También refuerzan desde una dimensión social

en cuestiones como el género, la educación especial, la diversidad cultural y su inclusión. En una tertulia musical los niños y niñas desarrollan interacciones comunicativas con iguales, produciendo desarrollos cognitivos de alto nivel y una mayor cohesión del grupo. Es «la interacción dialógica entre las distintas culturas del contexto educativo la que contribuye a esa mejora en el aprendizaje» (Ordoñez *et al.*, 2017, p. 72), mejora desarrollada dentro del ámbito de una tertulia musical.

6. Referencias bibliográficas

- Aguilera, A. y Prados, M. (2020). Dialogic Learning, Interactive Teaching and Cognitive Mobilizing Patterns. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 271-294. <http://dx.doi.org/10.447/remie.2020.5088>
- Álvarez, C. (2019). A Qualitative Study on Book Clubs and Dialogic Literary Gatherings in Spain and Brazil. *Public Library Quarterly*, 38(1), 72-84. <https://doi.org/10.1080/01616846.2018.1530032>
- Álvarez, C., González, L. y Larrinaga, A. (2013). Aprendizaje dialógico: Una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Tabanque Revista pedagógica*, 26, 209-224. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4754777>
- Apaozola-Llorente, D. (2021). Las tertulias artísticas dialógicas como clave para traer el arte a las aulas. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 104, 62-66.
- Bottons, L. D. (2015). La dimensión instrumental en las comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 350-371. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.659>
- Calzolari, A., Madaleno, É. y Rodríguez, R. (2020). Tertúlia Dialógica Científica: atuação Educativa de êxito para Educação Científica e Tecnológica. *Dialogia*, 36, 441-457. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18210>
- Chocarro, E. (2013). Dialogic talks, a teaching resource in teacher education. *Historia y Comunicación Social*, 18, 219-229.
- Díaz, L., Díez, J., Ward, S. E. y Natividad, L. (2022). Impacto de los Actos Comunicativos Dialógicos en la Argumentación Matemática del Alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Un estudio de Caso sobre Educación Inclusiva. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(2), 115-145. <http://dx.doi.org/10.447/remie.9731>

- Díez, J. (2017). Dialogic Mathematics «I'm good at math». *Modelling in Science Education and Learning*, 10(1), 289-308. <http://dx.doi.org/10.4995/msel.2017.6697>
- Domínguez, F. y Palomares, A. (2022). Tertulias Dialógicas Artísticas: una apuesta por la inclusión y mejora de la convivencia a través de la cultura. *Prisma Social: revista de investigación social*, 37, 99-122.
- Elboj, C. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: the case of Interactive groups. *Revista de psicodidáctica*, 15(2), 177-189. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/810>
- García, C., Gairal, R., Munté, A. y Plaja, T. (2018). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature. *Child y Family Social Work*, 23(1), 62-70. <https://doi.org/10.1111/cfs.12384>
- López, G., Torras, E., García, R. y Flecha, R. (2020). The emergence of the language of desire toward nonviolent relationships during the dialogic literary gatherings. *Language and Education*, 34(6), 583-598. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1801715>
- Malagón, J. D. M. y González, I. G. (2018). Evaluación del impacto de las Tertulias Literarias Dialógicas en Comunidades de Aprendizaje. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 111-132. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8400>
- Marauri, J., Villarejo, B. y García, R. (2020). Las Tertulias Teológicas Dialógicas en Educación Primaria: Aprendizaje y Enseñanza de la Religión en un Espacio Dialógico. *Social and Education History*, 9(2), 201-223. <https://doi.org/10.17583/hse.2020.4914>
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible capital*, 11(3), 372-392. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.642>
- Molina, S., Marauri, J., Aubert, A. y Flecha, R. (2021). How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Mondéjar, E. y Villarejo, B. (2017). Las Tertulias Literarias Dialógicas como Herramienta Educativa en la Prevención del conflicto Intercultural e Interreligioso. *Scientific Journal on Intercultural Studies*, 3(1), 86-100. <https://doi.org/10.17583/recei.2017.2669>
- Ordóñez, R., Rodríguez, M. y Rodríguez, J. (2017). Grupos interactivos como estrategia para la mejora educativa: estudio de casos en una comunidad de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 71-91. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.247061>

- Palomares, A. y Domínguez, F. J. (2019). Tertulias dialógicas literarias como actuación educativa de éxito para mejorar la competencia lingüística. *Revista Internacional de Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(3), 38-53. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n3.4>
- Soler, M. (2015). Biographies of «invisible» people who transform their lives and enhance social transformations through dialogic gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 839-842. <https://doi.org/10.1177/1077800415614032>
- Soriano, C., Tárraga, R. y Pastor, G. (2022). Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social. *Una revisión sistemática. Educacao e Sociedade*, 42, 1-15. <https://doi.org/10.1590/ES.241333>
- Valero, D., Redondo-Sama, G. y Elboj, C. (2018). Interactive groups for immigrant students: a factor for success in the path of immigrant students. *International Journal of Inclusive Education, London*, 22(7), 787-802. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1408712>
- Valls, R. y Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33, <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>
- Villardón, L., García, R., Yáñez, L. y Estévez, A. (2018). Impact of the interactive learning environments in children's prosocial behavior. *Sustainability*, 10(7), 1-12. <https://doi.org/10.3390/su10072138>
- Zamora, R., Vélez, J., Paez, H., Martínez, O. M., Cano, C. y Coba, J. (2017). Implementación de un recurso educativo abierto a través del modelo del diseño universal para el aprendizaje teniendo en cuenta evaluación de competencias y las necesidades individuales de los estudiantes. *Revista Espacios*, 38(05), 3-10 <http://www.revistaespacios.com/a17v38n05/17380503.html>

Motricidad, juego y expresión en Educación Infantil: el aprendizaje-servicio como puente entre la universidad y la escuela

LAURA ALCIBAR

Universidad del País Vasco (UPV/EHU), laura.alcu@gmail.com

NAROA DE LA FUENTE

Universidad del País Vasco (UPV/EHU), naroadelafu@gmail.com

OLATZ BASTARRICA

Universidad del País Vasco (UPV/EHU), olatz.bastarrica@ehu.eus

MARIA TERESA VIZCARRA

EHU/UPV, mariate.bizcarra@ehu.eus

JUDIT MARTÍNEZ-ABAJO

EHU/UPV, judit.martinez@ehu.eus

Resumen

A través de esta experiencia, se explica un servicio impartido en un aula de Educación Infantil. En esta propuesta se trabajaron diferentes técnicas para mejorar la expresión corporal, mediante intervenciones de aprendizaje-servicio (ApS). A través de esta metodología, el alumnado universitario realiza un servicio y, al mismo tiempo, adquiere competencias transversales, todo ello realizando una intervención educativa e intentando dar respuesta a una necesidad observada.

Palabras clave: Educación Infantil, expresión corporal, aprendizaje-servicio, competencias transversales

1. Introducción

La sociedad cambia rápidamente, las nuevas tecnologías forman parte del día a día. Sin embargo, las prácticas educativas en algunos casos siguen ancladas en el pasado. Algunas voces comienzan a reconocer la necesaria renovación de la educación tradicional, la adaptación a los nuevos tiempos es necesaria, porque parece que en este modelo educativo no se refleja la realidad de la sociedad del momento (Albal, 2016). Actualmente el compromiso con la sociedad pasa por educar al alumnado en valores, puesto que durante muchos años se ha prestado atención casi exclusivamente a los contenidos (Martínez *et al.*, 2013). El ApS es una pedagogía basada en la experiencia que combina capacidades, intelectuales, afectivas y prácticas de las personas (Puig *et al.*, 2007). Integra y responde directamente a estas características y necesidades, se trata de una metodología que aúna la prestación de un servicio a la comunidad y el aprendizaje académico (Puig *et al.*, 2007).

Estas prácticas favorecen el enriquecimiento del proceso educativo y el compromiso con la sociedad (Battle, 2011). Se adquieren competencias mientras se pone en práctica lo aprendido en el grado y gracias a esa experiencia se intenta mejorar el entorno (Aramburuzabala, 2013), logrando, así, mayor implicación, ya que se satisfacen algunas necesidades de la sociedad. Este tipo de prácticas educativas ofrecen la capacidad de transformar la sociedad y participar activamente en ella (Abal, 2016).

Se trata de una propuesta innovadora, los elementos que la componen no lo son del todo. Lo que hace innovadora esta metodología es la identificación de una propuesta educativa que vincula teoría y práctica de forma coherente y organizada en un único proyecto (Puig y Palos, 2006). Los alumnos y alumnas aplican los contenidos teórico-prácticos a la realidad, adquiriendo experiencias reales (Puig *et al.*, 2007). Por un lado, estas experiencias dan a los estudios un significado más sólido y, por otro, aumentan la actitud de solidaridad con la sociedad y la inclusión (Mendia, 2012). Asimismo, el trabajo cooperativo y la implicación social promueven la adquisición de nuevos valores y competencias.

En el ApS es imprescindible que la escuela y la comunidad establezcan una relación estrecha. De hecho, el punto de partida del proyecto será la comunidad. En esta propuesta las principales participantes son las personas que forman parte de las escue-

las o instituciones educativas (Puig *et al.*, 2011). Para asegurar la calidad de este proceso, los pasos que se van a seguir deben organizarse previamente (Batle *et al.*, 2015). Las fases a seguir para llevar a cabo un proyecto de ApS son:

1. Análisis del contexto: se estudian e identifican las necesidades de la comunidad, se busca una entidad que esté dispuesta a participar (Batlle *et al.*, 2015).
2. Elaboración del proyecto: se prepara la intervención, organizando las personas que participan, calendarios, recursos, etc. (Puig *et al.*, 2011).
3. Desarrollo del proyecto y evaluación: se hace un seguimiento de los diferentes elementos y se realiza la evaluación tanto del proyecto como del alumnado (Batlle *et al.*, 2015). Se pone fin al proceso reflexionando sobre la influencia del alumnado en la transformación de la sociedad (Aramburuzabala, 2013).

En el Trabajo Fin de Grado de la Facultad de Educación algunas alumnas han tenido la oportunidad de aplicar lo aprendido durante el grado en situaciones reales, en este caso se trataba de programaciones didácticas de expresión corporal para favorecer la coeducación y la inclusión (Cabeza, 2010; Forteza, 2011). Este recurso educativo sirve para conciliar las relaciones entre los seres humanos y el entorno a través de los códigos y movimientos corporales. La expresión corporal es más fluida (Pons, 2015) y más universal (Cañete, 2009) que la comunicación verbal; mediante gestos, actitudes y miradas se expresa continuamente mensajes (Cañete, 2009; Coterón y Sánchez, 2010).

En los primeros años de vida, la comunicación verbal se desarrolla lentamente, por lo que el lenguaje corporal adquiere gran importancia (Blanco, 2009) y facilita el desarrollo del resto de las lenguas, como la verbal, la plástica y la musical (Cañete, 2009). La expresión mediante el movimiento incluye los signos motores necesarios que favorecen la exteriorización del propio mundo interior y compartirlo con el resto. El cuerpo y el movimiento se desarrollan en un entorno simbólico en el que la creatividad y la estética adquieren una gran presencia (Coterón y Sánchez, 2010).

La expresión corporal satisface la necesidad de expresar de los seres humanos, además de lograr un equilibrio entre sentimientos y emociones (Romero, 2015; Ortega, 2010). La interacción

entre la persona y el entorno permite el desarrollo del carácter (Coterón y Sánchez, 2010), influye en la construcción de la propia identidad y autonomía personal; el niño o niña se relaciona conociendo sus capacidades y limitaciones, desarrollando, así, el control y conocimiento de su cuerpo (Cañete, 2009).

El papel de la persona educadora es fundamental en este proceso (Blanco, 2009; Abilleira y Fernández, 2017), es quien debe ofrecer recursos para conocerse a sí mismos, para aprender a expresar sentimientos, actitudes, emociones, etc. Para ello, es ideal explicar las diferentes situaciones y técnicas adaptándolas al nivel de desarrollo de cada persona (Gil *et al.*, 2008), para conseguir que cada una conozca sus capacidades y limitaciones, y se acepte (Abilleira y Fernández, 2017; Ortega, 2010).

2. Recursos didácticos en expresión corporal

Existen diferentes recursos y posibilidades para abordar la expresión corporal, en esta investigación se ha utilizado el juego dramático, las danzas, los cuentos motores, el teatro de sombras (Herranz y López, 2015; Ortega, 2010).

En el juego dramático la expresión se da a través del movimiento del cuerpo, surge después del juego simbólico, donde la imitación juega un papel importante (Cañete, 2009; Núñez y Navarro, 2007). Pero también la música es un medio eficaz para trabajar la motricidad, a través del ritmo se aborda la danza, y se aprende a mover y ubicar el cuerpo en el tiempo y espacio (García *et al.*, 2011). Tanto la improvisación como la creatividad tienen una gran importancia, situando la técnica en un subnivel; de esta forma se satisfacen necesidades de movilidad, además de exteriorizar emociones y sentimientos (Esteve y López, 2014). Son muchos los tipos de danzas que se pueden trabajar en Educación Infantil; folklóricas, del mundo, clásicas, modernas, entre otras, siempre teniendo en cuenta el grado de desarrollo del alumnado (Herranz y López, 2015). Cuando se trabajan canciones motrices se tratan contenidos tanto corporales como musicales (Conde *et al.*, 2002), el alumnado de Educación Infantil tiene la posibilidad de dar sus primeros pasos en el lenguaje musical, partiendo de melodías y letras sencillas para facilitar la respuesta motora (Zagalaz y Ayala, 2017).

Los cuentos motores son narraciones breves imaginarias que incluyen capacidades, juegos o acciones motoras (Otones y López, 2014), mientras se cuenta el cuento se desarrollan las diferentes actividades motoras definidas (Pérez *et al.*, 2010). Los cuentos pueden ser escritos u orales, con argumento sencillo y con una duración máxima de una sesión (Iglesia, 2008).

En el teatro de sombras son necesarios cuatro elementos: el espacio oscuro, la pantalla, la fuente de luz y el cuerpo que provoca las sombras (Seves, 2018). A través de las sombras se lleva adelante una representación, donde las sombras se pueden crear con imágenes o con el propio cuerpo. (Martín y López, 2007), supone una oportunidad para potenciar las capacidades expresivas y comunicativas (Pallarés y López, 2014).

En este sentido, el objetivo principal de este trabajo es el de diseñar e implementar actividades de expresión corporal en Educación Infantil, para mejorar la comunicación y fomentar la inclusión, el trabajo cooperativo y un clima de grupo agradable; mientras se genera un servicio a la comunidad educativa, y se desarrolla el compromiso y el pensamiento crítico entre el alumnado universitario participante.

La propuesta la desarrollaron alumnas de Trabajo de Fin de Grado (TFG) de la Facultad de Educación y Deporte (UPV/EHU) y se llevó a cabo en una escuela pública de Vitoria-Gasteiz en horario extraescolar al mediodía. El servicio se realizó en ese centro porque cumplía algunos criterios; se trataba de una escuela segregada, situada cerca de la universidad y con la que se tenía contacto porque una de las alumnas había realizado allí sus prácticas. A través de los talleres propuestos se pretendió mejorar la comunicación y las relaciones interpersonales entre el alumnado. Se impartieron 20 sesiones de expresión corporal para alumnado de las aulas de 4 y 5 años, cuya característica principal fue la gran diversidad. Los datos se han recogido mediante narraciones etnográficas e instrumentos de evaluación elaborados *ad hoc* y se han codificado para mantener el anonimato, utilizando nombres de ríos para las niñas y de montañas para los niños, y se han analizado utilizando un sistema categorial.

Con la intervención se ha pretendido observar el impacto del ApS y de la expresión corporal en el alumnado de Educación Infantil, mediante propuestas planteadas desde el juego. Se ha tenido la oportunidad de conocer la importancia y las ventajas del

cuerpo para la comunicación y la expresión. Al mismo tiempo, esta metodología permite la intervención del alumnado universitario en la realidad de la comunidad educativa, aprendiendo desde la propia experiencia.

3. Resultados

Se han planteado múltiples actividades con la intención de acercar las posibilidades de la Expresión Corporal, como las danzas, el cuento motor, los juegos dramáticos y el teatro de sombra.

He detectado que a los chicos del grupo no les gusta demasiado el baile. Al principio han estado golpeando, empujando y gritando y luego se han sentado en el suelo durante un buen rato. Solo un chico y dos chicas han participado constantemente en actividades, disfrutando de la danza. (20201102_NE)

Con otras propuestas, como el teatro de sombras, no ha quedado nadie a un lado.

La mayoría estaban encantados y fascinados mirando la caja. Les animamos a que salieran a contar un pequeño cuento en parejas con la caja de luz, al pedir voluntarios todos han levantado la mano y se han acercado rápidamente. (20201119_NE)

Ante muchas actividades, la imitación ha sido un elemento clave. Algunos niños tenían más iniciativa, pero a otros les ha costado más entrar en la dinámica de la sesión.

Las danzas cantadas han sido otro de los recursos utilizados, algunas veces para finalizar la sesión.

Hemos realizado una actividad de relajación a través de la canción Aurpegi etxea. De dos en dos debían hacerse un pequeño masaje. El adulto se ha puesto con Gorbea. Todos parecían disfrutar, hemos construido un ambiente muy tranquilo y agradable. (20201118_NE)

Pero la actitud del alumnado no ha sido siempre buena.

[algunas veces] no han participado Oiz, Aratz y Aitzgorri por falta de ganas. (20201117_NE)

Otras veces:

Algunos chicos han recurrido a incómodas actitudes contrarias a otros compañeros, durante el cuento Gorbea, Aitzgorri y Aratz estaban molestando al resto y rompiendo el ambiente agradable del grupo. (20201105_NE)

En cuanto al espacio, los chicos han utilizado muchas veces un espacio más grande para jugar y moverse, mientras que las chicas se movían en el espacio sobrante.

La mayoría de las chicas se quedaban sentadas junto a nosotros o en el suelo. Además, las chicas, a veces, se reían de las actitudes de los chicos, otras veces les regañaban. (20201119_NE)

Al principio escuchaban el cuento motor sin problemas, pero, cuando hacíamos movimientos, ellos hacían menos caso y empezaban a correr por todas partes. (20201105_NE)

También ocurría cuando se trabajaban danzas.

Al comenzar la música, Aitzgorri y Gorbea han corrido al final de la pasarela y no han hecho caso, saben que allí no se puede ir. (20201119_NE)

Los chicos han jugado a empujar y a golpear a la carrera, las chicas y Anboto, en cambio, se han acercado más despacio a la pared, controlando sus movimientos para no ser capturados. (20201102_NE)

Aunque se observan diferentes actitudes, en general, las valoraciones al final de la sesión han sido buenas y se observaba que disfrutaban mucho, así lo recogen sus evaluaciones diarias.

Al ver la cartulina han venido corriendo hacia mí y han levantado inmediatamente la mano para ser los primeros. (20201103_NE)

Además de pegatinas pegadas en la cartulina, respondían a la pregunta: «¿Qué tal lo has pasado?».

Las valoraciones han sido muy positivas, más de un niño estaba muy contento y se lo ha pasado muy bien. Además, Anboto ha dicho: «La súper hiper mega purpurina», se lo ha pasado muy bien. (20201103_NE)

A partir de entonces se han dado respuestas similares a las de Anboto.

En el planteamiento ha habido factores facilitadores y obstaculizadores. El factor facilitador ha sido la relación con el personal de la escuela:

[Este] ha estado muy interesado en este proyecto. Debido a mi relación con la escuela, me he sentido muy cómoda, hemos tenido una acogida muy agradable, por lo que me ha dado seguridad. (20201102_NE)

Además durante el desarrollo de la actividad ha venido la responsable del comedor, ha animado a los niños y niñas, y nos ha ofrecido su ayuda. (20201118_NE)

En cuanto a los factores obstaculizadores se especifican los siguientes: por un lado, el momento del día, esa hora ha influido negativamente en muchos niños. Después de cuatro horas y media en la escuela, se ha notado el cansancio y el hambre.

Aratz no quiere como todos los días salir a jugar, dice que quiere comer, porque está cansado y hambriento. (20201117_NE)

Por otro lado, la actitud de algunos alumnos ha llevado a adaptar su planteamiento.

Alteraban a los demás, dificultando a menudo el ambiente de grupo. Durante todo el cuento han estado riéndose, diciendo tonterías y haciendo ruido. (20201119_NE)

4. Conclusiones

Con el proyecto se ha podido acercar al alumnado universitario al voluntariado a través de metodologías activas como el ApS, y de esta manera acercar la realidad universitaria a la escuela, desarrollando los principales objetivos de esta metodología, como el compromiso con la sociedad (Batlle, 2011). Se ha valorado positivamente la oportunidad que ofrecen estos proyectos para trabajar con niños y niñas, asumiendo el papel de la profesora, ha supuesto asimismo una ocasión de po-

ner en práctica la formación recibida a lo largo del grado (Puig *et al.*, 2011). Se han observado los beneficios de estas iniciativas en sus participantes, especialmente en las alumnas universitarias, pero también en el alumnado del centro escolar (Puig *et al.*, 2007).

El voluntariado ofrecido en la escuela ha permitido aportar herramientas de comunicación y expresión a través de múltiples actividades y juegos dramáticos (Cañete, 2009; Núñez y Navarro, 2007). Las actividades propuestas han permitido explorar las posibilidades comunicativas y de expresión del propio cuerpo y a medida que han pasado las sesiones los niños y niñas se han ido notando más libres para demostrarlo (Blanco, 2009). Además, la imitación ha tenido una gran importancia, los niños y niñas han mostrado su confianza con la persona adulta a la hora de realizar actividades; de hecho, su papel es muy importante a la hora de ofrecer herramientas y modelos (Blanco, 2009; Abilleira y Fernández, 2017).

El juego se ha centrado en la cooperación, la coeducación y la inclusión, con el objetivo de mejorar las relaciones de grupo (Mendia, 2012). Se les ha enseñado nuevas formas de jugar, evitando los juegos competitivos (Forteza, 2011). Se ha observado que son necesarios planes de coeducación desde la Educación Infantil (Cabeza, 2010), ya que desde esta etapa se observan las diferencias en la actitud de niños y niñas; ellos son más inquietos y ellas más cuidadoras y tranquilas, manteniéndose en un segundo plano, como señalan estudios como el de Tomé (2017). Por tanto, es imprescindible que los expertos que educan a niños y niñas reciban formación con perspectiva de género (Ostos, 2009; Subirats, 2010).

La puesta en marcha de este proyecto de ApS ha permitido al alumnado de la facultad trabajar otros contenidos que cruzan esta materia de forma transversal, entre ellos: interculturalidad, inteligencia emocional, inclusión y coeducación, además de conseguir el objetivo propuesto en esta investigación.

Son varias las vías que se pueden considerar para seguir investigando de cara al futuro, por una parte, mediante la implementación de este tipo de iniciativas con mayor continuidad y estableciéndolas de forma estructural en las programaciones docentes de diferentes titulaciones y más concretamente observar hasta qué punto el voluntariado realizado ha tenido continuidad una

vez terminado el trabajo vinculado a la universidad. También sería interesante recabar datos sobre los diferentes tipos de propuestas y de cuál es el grado de compromiso del alumnado universitario, es decir, si tiene mayor o menor implicación en función de en qué tipo de organización realice el servicio, o si depende de otros factores, ya que surge la duda de si el servicio voluntario es más comprometido cuando se realiza en una entidad u asociación, o en una escuela.

Una vez completada esta experiencia, las alumnas universitarias valoran la validez de la misma, el proyecto realizado puede ser un paso adelante en el establecimiento de vías de conexión entre la facultad y la escuela. Por lo que sería interesante extender esta oferta a otros grados y que la facultad facilitara su tramitación e implementación en diferentes asignaturas, o incluso incorporara vicedecanatos de ApS o de prácticas voluntarias para gestionar las relaciones con otras entidades o escuelas, tal como sucede con el prácticum.

5. Referencias bibliográficas

- Abal, I. (2016). Aprendizaje servicio solidario: una propuesta pedagógica innovadora. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 3-32.
- Abilleira, M. y Fernández, M. (2017). Análisis de la formación del maestro/a de educación infantil en expresión corporal. *EmásF: revista digital de educación física*, 49, 36-59.
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(2), 5-11.
- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 972, 49-54.
- Batlle, R., Breu, R., Campo, L., de la Cerda, M., Gijón, M., Graell, M., Martín, X., Palos, J., Ramoneda, A. y Rubio, L. (2015). *11 Ideas Clave. ¿Cómo realizar un proyecto de ApS?* Graó.
- Blanco, M. J. (2009). Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación. *Horizontes pedagógicos*, 11(1), 15-28.
- Cabeza, A. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía Magna*, 8, 39-45.

- Cañete, M. M. (2009). La expresión corporal en la etapa de infantil. El gesto y el movimiento. La expresión corporal como ayuda en la construcción de identidad y de la autonomía personal. Juego simbólico y juego dramático. Las actividades dramáticas. *Innovación y experiencias educativas*, 25, 1-11.
- Conde, J. L., Martín, C. y Viciano, V. (2002). *Las canciones motrices II*. INDE.
- Coterón, J. y Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. *Aula*, 16, 113-134.
- Esteve, A. I. y López, V. M. (2014). La expresión corporal y la danza en educación infantil. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 9, 3-26.
- Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 127-144.
- García, I., Pérez, R. y Calvo, A. (2011). Iniciación a la danza como agente educativo de la expresión corporal en la EF actual. Aspectos metodológicos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 20, 33-36.
- Gil, P., Contreras, O. y Gómez, I. (2008). *Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada*, 47, 71-96.
- Herranz, A. y López, V. M. (2015). La expresión corporal en educación infantil. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 10, 23-43.
- Iglesia, J. (2008). Los cuentos motores como herramienta pedagógica para la educación infantil y primaria. *ICONO 14, Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.7195/ri14.v6i1.362>
- Martín, M. I. y López, V. (2007). Teatro de sombras en educación infantil: un proyecto para el festival de Navidad. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 12, 45-50.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I. y Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Mendia, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista educación inclusiva*, 5(1), 71-82.
- Núñez, L. y Navarro, M. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la educación*, 19, 225-252.
- Ortega, P. (2010). La expresión corporal en educación infantil. *Innovación y experiencia*, 35, 1-8.

- Ostos, I. (2009). Coeducación e igualdad de sexos en el contexto escolar. *Innovación y experiencias educativas*, 22, 1-13.
- Otones, R. y López, V. M. (2014). Un programa de cuentos motores para trabajar la motricidad en educación infantil: Resultados encontrados. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 9, 27-44.
- Pallarés, C. y López, V. M. (2014). Teatro de sombras, diseño y puesta en práctica de una unidad didáctica en educación infantil. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 9, 63-71.
- Pérez, M., Martínez, M. A. y Fernández, C. (2010). El barco intercultural. Cuento psicomotor. *EFDeportes.com*, 149.
- Pons, C. (2015). *Comunicación no verbal*. Kairós.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos de aprendizaje-servicio. *Cuadernos de pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, 1, 45-67.
- Romero, M. R. (2015). *Expresión corporal en Educación Física*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Seves, Y. (2018). La Educación Física en la sombra. El teatro de sombras facilitador del currículum de Educación Física. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 53, 82-95.
- Subirats, M. (2010). *La coeducación hoy: los objetivos pendientes*. Nahiko.
- Tomé, A. (2017). Estrategias para elaborar proyectos coeducativos en las escuelas. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 89-116. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1979>

Recorrido didáctico conociendo a los principales pensadores de la Educación Infantil

MANUEL DE-BESA GUTIÉRREZ

Universidad de Cádiz, manuel.debesa@uca.es

REGINA CRUZ-TROYANO

Universidad de Cádiz, regina.cruz@uca.es

SUSANA ESCORZA PIÑA

Universidad de Cádiz, susana.escorza@uca.es

Resumen

Se trata de una experiencia didáctica innovadora diseñada e implementada en la asignatura de Procesos Educativos en Educación Infantil del grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz. Esta experiencia se ha diseñado para que el alumnado adquiera e interiorice las aportaciones más significativas de los principales pensadores de la historia de la educación infantil de una manera alternativa y atractiva, donde se potencie el protagonismo de estos. Para ello, se ha optado por una metodología activa y colaborativa, donde en primer lugar tendrán que convertirse en expertos de la temática, a través de la indagación y reflexión crítica de manera autónoma de los contenidos. Posteriormente, el alumnado en grupos cooperativos tendrá que desarrollar un recorrido histórico a través del diseño de juegos que conecten y sean coherentes con los principios y las aportaciones más relevantes de los pensadores de la educación infantil. Por tanto, se trata de que el alumnado construya su propio aprendizaje de una manera lúdica, teniendo que superar los diferentes juegos para terminar el recorrido. Asimismo, cada grupo cooperativo evaluará las potencialidades pedagógicas de cada juego, ofreciendo una retroalimentación de los puntos fuertes y débiles, y su conexión con los conocimientos teóricos. Los resultados ofrecidos por parte del alumnado son positivos con respecto a la experiencia, destacando la preferencia por este tipo de metodologías, la facilidad para adquirir los conocimientos, el papel motivador y el componente socializador.

Palabras clave: innovación educativa, educación superior, didáctica

1. Introducción

La relevancia que adquiere la tarea docente viene dada por su influencia directa en la calidad de la educación que reciben los estudiantes (Zabalza, 2012). En esta línea, Rodríguez-Pérez (2019) destaca la importancia de la cualificación de las prácticas pedagógicas por parte de los docentes en las facultades de educación, ya que inciden de manera directa en la calidad educativa. En consecuencia, es necesario que el profesorado universitario reflexione y comience a transformar su práctica educativa adaptándose a las necesidades que presenta su alumnado. En este sentido, la práctica educativa debe estar en continuo proceso de reflexión con el fin de incidir de manera positiva en la calidad de los aprendizajes y ateniendo a las peculiaridades y características de los contextos educativos (Coll *et al.*, 2008).

A la hora de reflexionar sobre su práctica educativa, el docente ha de tener cuenta al alumnado como eje central sobre el que construirla. Como señala Álvarez (2011), el docente tiene que ser capaz de desarrollar planteamientos significativos donde el alumnado asuma el protagonismo y se le prepare para el ejercicio profesional en un futuro. Por tanto, se pretende que el docente consiga a través de su práctica educativa que el alumnado universitario pueda caminar de manera autónoma, con seguridad y tomando decisiones para afrontar los nuevos retos académicos. En este sentido, el docente debe escapar de las metodologías tradicionales basadas en el unidireccionalidad a la hora de transmitir los conocimientos y buscar alternativas que susciten el interés y la atención de su alumnado, creando un aprendizaje activo y en grupo (Bonals, 2000), dotando a su alumnado de protagonismo, quienes deben convertirse en el centro de todo proceso didáctico (Cuesta y Mainer, 2000). Para que el docente logre transformar con éxito su práctica educativa, ha de reflexionar a partir de su experiencia y de los resultados obtenidos en su práctica educativa (Rodríguez-Pérez, 2019). Como señalan Yáñez y Soria (2017), la capacidad reflexiva del docente sobre su propia práctica determinará el tipo de relación que guarde con la calidad de la educación.

Dentro de esta reflexión sobre el ejercicio de su práctica educativa, el docente debe preguntarse y dar respuesta a cuestiones

acerca de cómo motivar a su alumnado cómo conseguir que se impliquen y participen. Los procesos de reflexión llevan al docente a transformar su práctica educativa a través de la innovación. En el contexto universitario, la *innovación* se entiende como un mecanismo destinado a facilitar la mejora de la calidad de la educación (Porto Castro y Mosteiro García, 2014). Existe evidencias acerca de las oportunidades que ofrece utilizar el juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje como el aumento de la motivación y el interés de los estudiantes, la mejora de las dinámicas de grupo, la atención, el desarrolla de la crítica reflexiva y el aprendizaje significativo de los estudiantes (Oliva, 2016). Incorporar el juego en el proceso de enseñanza se basa en las teorías de la educación que evidencian que su uso desarrolla un aprendizaje activo, experimental y orientado a la resolución de problemas. Existen una diversidad de estudios previos donde se ha evidenciado el éxito del uso del juego en la metodologías docentes, despertando la motivación, la participación y el interés del alumnado (Oliva, 2016; Carrasco, 2019).

A partir de este ejercicio reflexivo previo, y teniendo en cuenta las características, motivaciones e intereses del alumnado, surge la siguiente experiencia didáctica. Esta se vertebra en el juego como motor principal para el desarrollo del aprendizaje y desde donde se desarrollan una serie de habilidades y competencias como la investigación, el trabajo en equipo, la creatividad, el aprendizaje autónomo y el colaborativo, la organización y la planificación de tareas, el análisis y la resolución de problemas y la toma de decisiones.

2. Propuesta metodológica

Se trata de una experiencia didáctica innovadora diseñada e implementada en la asignatura de Procesos Educativos en la Educación Infantil, del primer curso del grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz durante el primer cuatrimestre del curso 2022-2023. Con esta experiencia didáctica se buscaba abordar contenidos teóricos densos desde una perspectiva más práctica y coherente al ejercicio profesional de los futuros docentes de Educación Infantil. Concretamente, el ob-

jetivo de la presente propuesta didáctica es que el alumnado adquiera e interiorice las aportaciones más significativas de los principales pensadores de la historia de la educación infantil de una manera alternativa y atractiva, donde se potencie el protagonismo de estos a través de una metodología activa y colaborativa basada en el juego. La temporalización de la propuesta se configura a través de tres sesiones de clase, junto con el trabajo autónomo de los estudiantes fuera del horario lectivo de clase.

A continuación, se presenta un recorrido de las diferentes fases por las que ha trascendido esta experiencia didáctica.

2.1. Fase 1: Organización previa al diseño de la actividad

Con anterioridad al diseño de la actividad, se han tenido en cuenta una serie de consideraciones para que la propuesta didáctica tuviese coherencia y se adaptase a las características del contexto y del alumnado.

- El contenido a trabajar
- Las características de los participantes
- El número de participantes
- El espacio que se tiene para desarrollar la actividad
- El tiempo con el que se cuenta para la realización de la actividad
- El tipo de pruebas que los participantes tienen que desarrollar
- Los materiales y recursos disponibles
- La forma en la que evaluar el impacto de la actividad

2.2. Fase 2: Organización de la actividad

Creación de grupos de trabajo

Para el desarrollo de la presente actividad y, dado que el grupo completo estaba formado por 70 estudiantes, se optó por distribuirlo en diferentes grupos de trabajo. Finalmente, se conformaron 10 grupos de 7 participantes y se les asignó un referente pedagógico en el campo de la Educación Infantil. A continuación, aparecen la asignación final del grupo y el referente pedagógico (tabla 1).

Tabla 1. Asignación de autores a grupos de trabajo

Grupo 1: Comenio	Grupo 6: Decroly
Grupo 2: Rousseau	Grupo 7: Montessori
Grupo 3: Pestalozzi	Grupo 8: Vygotsky
Grupo 4: Froebel	Grupo 9: Freinet
Grupo 5: Steiner	Grupo 10: Piaget

Búsqueda y generación del conocimiento

Una vez que se le han asignado a cada grupo un personaje histórico de la educación infantil, tuvieron que convertirse en expertos de la temática a través de la indagación y reflexión de manera autónoma de los contenidos. Para ello, el docente facilitó bibliografía e invitó al alumnado a que realizase búsquedas en bases de datos especializadas como Dialnet o ERIC para la creación un documento final en el cual aglutinar todas las aportaciones más significativas del autor. Este trabajo previo que realizaron los grupos de trabajo fue puesto a disposición para que todo el alumnado pudiese tener acceso al mismo.

Diseño de las pruebas

Una vez terminada esta primera fase, cada grupo tenía que diseñar una prueba que consistirá en uno o varios juegos didácticos (según la dificultad) relacionados con las aportaciones educativas más significativas de cada referente pedagógico. Es decir, los juegos tenían que conectar y ser coherentes con los principios y las aportaciones más relevantes de los pensadores de la educación infantil. Esta actividad tiene como propósito enseñar y transmitir los conocimientos y las ideas más significativas que definen a cada autor y evaluar a los concursantes sobre los referentes pedagógicos, siendo ellos los propios protagonistas de su aprendizaje. Por tanto, los juegos debían tener un componente pedagógico, además de lúdico, propiciando el aprendizaje en cada uno de los juegos planteados.

Cada grupo debía entregar previamente un documento donde quedasen redactadas las normas e instrucciones de cada juego, así como las orientaciones didácticas necesarias para su implementación:

- Título del juego
- Presentación y justificación de la elección
- Objetivos del juego
- Contenidos del juego
- Descripción del juego / normas
- Recursos y materiales utilizados
- Observaciones/orientaciones/sugerencias
- Fotografías del juego

Las propuestas fueron revisadas previamente por parte del docente antes de que se implementase en clase.

Asimismo, otra tarea que se le encomendó a cada grupo era la de diseñar un logo del grupo (véase un ejemplo en la figura 1) a partir del autor que se le había asignado y crear un pegatina de este para posteriormente utilizarlo en la puesta en marcha de la actividad.



Figura 1. Logo del equipo de Piaget

2.3. Fase 3: Implementación de la actividad

La última fase de la actividad es la puesta en marcha de las diferentes pruebas elaboradas por los grupos de trabajo para la enseñanza y el aprendizaje de los referentes pedagógicos de la Educación Infantil. En este sentido, se estableció el aula como contexto donde desarrollar el recorrido con las diferentes pruebas que los equipos tenían que ir superando. Para ello, se utilizaron los diferentes espacios en el aula donde cada grupo se ubicó y estableció un punto dentro del recorrido. Se utilizaron dos sesiones de una hora y media cada una para que los grupos pudiesen participar en todos los juegos.

Se trata de que el alumnado construya su propio aprendizaje de una manera lúdica, teniendo que superar los diferentes jue-

gos para terminar el recorrido. En las instrucciones dadas por el docente con anterioridad se explicitaba que cada grupo tenía que pasar por cada prueba. En este sentido, si supera la prueba con éxito, los creadores del juegos le estamparán la casilla con su logo. En la figura 2 vemos un ejemplo de uno de los grupos que ha acabado todo el recorrido de actividades con éxito.



Figura 2. Ejemplo de recorrido completo

Asimismo, cada grupo tenía que estar atento a las diferentes pruebas en las que participaban con el objetivo de valorar de manera cualitativa sus potencialidades pedagógicas, la coherencia que establecía entre el autor y el juego que proponía, ofreciendo, además, una retroalimentación de los puntos fuertes y débiles, y su conexión con los conocimientos teóricos.

3. Resultados

A continuación, se exponen dos ejemplos de las producciones finales de los grupos de trabajo y la justificación de la elección y fotografías de las producciones.

Ejemplo 1: *The Piaget's Game*

El primer ejemplo que se expone tiene como referente principal a Piaget. Para el desarrollo de esta prueba, los miembros del grupo de estudiantes han elaborado cuatro juegos que conectan con cada uno de los cuatro estadios del desarrollo cognitivo del niño.

Hemos pensado hacer pequeños juegos enfocados en cada uno de los estadios del desarrollo cognitivo del niño. Los cuatro juegos consisten en la elaboración de un puzle, la respuesta a unas preguntas relacionadas con la teoría de Piaget, la imitación de ciertos animales y el hecho de trabajar con una caja sensorial, donde encontramos distintos elementos con diferentes texturas.



Figura 3. Puzle de Piaget

Ejemplo 2: *La Oca de Froebel*

El siguiente ejemplo que se expone es sobre Froebel. Para abordarlo y dar respuesta, el grupo de estudiantes ha decidido realizar una oca, aglutinando sus aportaciones más significativas a través de diferentes pruebas que tienen que superar los participantes.

Hemos decidido hacer una oca, porque fijándonos en la metodología de Froebel, en cuál era su mejor manera de enseñar y, sobre todo, que es lo que más le apasionaba enseñar a los demás; Es por ello que creímos conveniente que la oca era una manera lúdica de recopilar toda la información necesaria sobre dicho autor, y así llevar a la práctica todo lo que él era capaz de dar a conocer a través de diferentes juegos, abarcando en su tota-

lidad todos los objetivos y contenidos, así como principios metodológicos de manera divertida y para que tanto adultos como niños sepan de la importancia del autor y de sus grandes conocimientos de manera divertida y sin ser todo tan pasivo y teórico.



Figura 4. La Oca de Froebel

4. Evaluación de la experiencia didáctica y conclusiones

Para evaluar el impacto de la experiencia didáctica, se llevó a cabo una sesión de tutoría para que los grupos de trabajo ofrecieran una retroalimentación sobre aspectos positivos y negativos, así como información valiosa sobre qué le ha aportado su participación en la elaboración de los proyectos y qué aspectos podrían mejorarse. Entre los aspectos positivos, destacan la preferencia por este tipo de metodologías, la facilidad para adquirir los conocimientos, el papel motivador y el componente socializador.

De las valoraciones recogidas recogemos que el alumnado manifiesta preferencia con este tipo de metodologías más motivadoras alejadas de clases magistrales unidireccionales y teóricas:

Te enteras mejor de que en una clase teórica, haciendo y participando en diferentes juegos te enteras mejor. (Grupo Froebel)

Nos ha parecido entretenido, diferente a lo tradicional. Llama la atención cuando lo propusiste y hemos podido aprender de manera lúdica y prácti-

ca, es una experiencia diferente. Creo que hemos aprendido conocimientos al mismo tiempo que disfrutábamos. (Grupo Montessori)

Asimismo, el alumnado que este tipo de metodologías ayuda a interiorizar los conocimientos de una manera más fácil y ponerla en práctica.

Pensamos que es una temática muy densa y que, a través del juego, siendo más lúdico, hemos podido interiorizar los conocimientos de una manera más fácil. (Grupo Pestalozzi)

Creo que este tipo de actividades nos pueden ayudar para el día de mañana. Nos hemos sentido maestras al tener que explicar la actividad, solucionar problemas, dar pistas... (Grupo Froebel)

El componente sociabilizado de la experiencia queda latente en las manifestaciones de los diferentes grupos de trabajo.

Ha propiciado la relación con otros compañeros. (Grupo Piaget)

hemos podido conocer a gente del otro subgrupo. (Grupo Rousseau)

En cuanto a los aspectos a mejorar, los estudiantes han manifestado problemáticas como el tiempo, el espacio y la organización:

Hubiese estado bien tener más tiempo para participar en cada juego, sin tener que ir a veces corriendo. (Grupo Piaget)

nos hubiera gustado hacer esta actividad fuera del aula, conectándolo con la naturaleza. (Grupo Decroly)

Como conclusión, se puede confirmar que la experiencia ha sido valorada de forma muy positiva entre el alumnado del grado de Infantil que ha podido participar en esta experiencia didáctica. Además, podemos observar en los testimonios del alumnado como se cumplen los objetivos que nos marcamos para el desarrollo de esta experiencia didáctica. Los estudiantes han podido interiorizar los conocimientos más significativos de diversos autores de una manera lúdica y práctica, teniendo el protagonismo

en todo momento, desde la creación de las pruebas hasta la participación en ellas. Un aspecto importante el componente socializador de esta experiencia didáctica, donde el alumnado ha tenido que interactuar con todo el grupo al tener que participar en los juegos, o cuando han tenido que presentarlo a otros grupos. Asimismo, han podido adoptar el rol de docente, tanto elaborando materiales y juegos didácticos como implementándolos.

A modo de síntesis, se puede señalar que son múltiples los beneficios que el alumnado ha podido experimentar través de esta experiencia entre los que destacan.

- Adquisición y aprendizaje de conocimientos teóricos de una manera innovadora.
- Facilidad de conectar la teoría a la práctica desde una perspectiva lúdica.
- Incremento de la motivación, participación e implicación activa del estudiante.
- Mejora de la coordinación a la hora de trabajar en grupo.
- Ayudar a conocer y compartir diferentes perspectivas de cómo otros compañeros han dado respuesta al reto de crear un juego que conecte con teoría.
- Incremento del pensamiento divergente y de la creatividad.
- Desarrollo de la toma de decisiones y resolución de problemas.
- Ayuda a establecer nuevas relaciones resaltando el papel socializador.
- Prepara al alumno para la tarea docente en su futuro profesional.

5. Referencias bibliográficas

Álvarez Domínguez, P. (2011). Aprender vida y obra de grandes personajes de la pedagogía a través de una yincana histórico-educativa. *Cabás. Revista sobre el estudio del patrimonio histórico educativo*, 6, 1-17.

Bonals, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Graó.

Carrasco, A. (2019). Gamificación y dinámicas grupales en la docencia universitaria de la Historia Moderna. En: J. Antolí. *Redes de investigación e innovación en docencia universitaria* (pp. 251-262). Universidad de Alicante.

- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Cuesta, R. y Mainier, J. (2000). Pensar, desear y actuar de otra manera: didáctica crítica y educación histórica. *Cuadernos de pedagogía*, 295, 62-67.
- García-Mundo, L., Vargas, J., Genero, M. y Piattini, M. (2015). Análisis de la evidencia existente sobre la influencia del uso de juegos serios en el aprendizaje en el área de la informática. *ReVisión*, 8(1), 73-90.
- Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 16(44), 29-47. <https://doi.org/10.5377/ryr.v44i0.3563>
- Porto Castro, A. M. y Mosteiro García, M. J. (2014). Innovación y Calidad en la Formación del Profesorado Universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 141-156. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204101>
- Rodríguez-Pérez, M. V. (2019). Reflexión sobre las prácticas educativas que realizan los docentes universitarios: El caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. *Formación universitaria*, 12(1), 109-120. <http://dx.doi.org/10.4067/S071850062019000100109>
- Yáñez, L. M. y Soria, K. (2017). Reflexión de Buenas Prácticas Docentes como eje de Calidad en la Educación Universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte. *Formación universitaria*, 10(5), 59-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000500007>
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las «buenas prácticas» docentes en la enseñanza universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42.

El cuento popular como herramienta didáctica en el grado de Educación Primaria y Educación Infantil de la Universidad de Cádiz

REGINA CRUZ-TROYANO

Universidad de Cádiz, regina.cruz@uca.es

SUSANA ESCORZA PIÑA

Universidad de Cádiz, susana.escorza@uca.es

MANUEL DE BESA GUTIÉRREZ

Universidad de Cádiz, manueldebesa@uca.es

Resumen

El conjunto de una sociedad se ve reflejado en sus producciones culturales, gracias a la pretensión comunicativa con sus iguales, desde la potencialidad del lenguaje oral. La cuentística popular ha sido un recurso educativo, un elemento de encuentro entre los individuos que conforman un grupo para expresar sus pretensiones, anhelos y experiencias. En la actualidad, la vigencia de la comunicación oral sigue presente, junto con la necesidad de compartir nuestras vivencias, pero sumergidos en una sociedad de la información, donde la tecnología es eje fundamental de nuestras relaciones sociales, desde las redes sociales. Ambos mecanismos, redes sociales y cuento popular, se nutren de las premisas desarrolladas, somos seres sociales, comunicativos, creativos y conflictivos. Gracias a ese paralelismo, planteamos un análisis comparativo a través de los trabajos de fin de grado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Cádiz, para comprobar la vigencia de ambas como recurso didáctico de los futuros docentes.

Palabras clave: redes sociales, cuento popular, TIC, cuento

1. Introducción

Entendiendo que la variabilidad de ámbitos de actuación del ser humano es infinita, consideramos que podemos encontrar similitudes en nuestras dinámicas sociales, por lo que defendemos que los individuos que conforman una comunidad pueden estar representados por 4 ámbitos de actuación: el ser humano como ser social, comunicativo, conflicto y creativo.

Si entendemos la creatividad como una aptitud natural que engloba uno de los procesos cognitivos más complejos, podemos definirla como la representación de la libertad de acción y pensamiento. La creatividad permite que el individuo pueda ofrecer alternativas desde sus experiencias y aprendizajes subyacentes. Teniendo en cuenta a Elisondo y Piga (2020), junto con Reimers y Chung (2016, citado por López, Lorca y De Vicente-Yagüe, 2021) defienden:

La creatividad es una de las manifestaciones más remotas que ha acompañado a los individuos a lo largo de la historia. Actualmente, es considerada como una de las exigencias del siglo XXI que tiene rango de competencia. (p. 44)

La creatividad permite ofrecer alternativas a los conflictos que las relaciones sociales ocasionan. Nuestra necesidad de pertenencia a un grupo nos mantiene expectantes a encontrar soluciones y mecanismos comunicativos para mantener la cohesión grupal. Somos seres sociales los cuales interiorizan y modifican las conductas que han heredado, desde su experiencia cultural en un contexto social concreto.

La transmisión de la herencia intergeneracional está condicionada por la experiencia, el ensayo y error que permite seleccionarla y modificarla en función de la supervivencia y satisfacción de la sociedad. Hacemos uso de nuestra vertiente comunicativa para «hacer trasvase» de la riqueza acumulada, aportamos a las nuevas generaciones las herramientas, en distintos ámbitos de experiencia, que hemos manipulado y adaptado, siempre que hayan demostrado su eficacia para la resolución de conflictos.

Para finalizar, el conflicto nos permite poner en valor la validez de las anteriores variables y ser generador de todas ellas. Defendemos el *conflicto* como creador de nuevos compromisos y

alianzas desde la reestructuración de los principios preestablecidos. Con el objetivo de definir el término, tomamos como referencia a Etxeberria, Esteve y Jordán (citado por Pantoja, 2005):

No es legítimo asociar conflicto con violencia, porque mientras el conflicto responde a situaciones cotidianas de la vida social y escolar, en la que se dan enfrentamientos de intereses, discusión y necesidad de abordar el problema, la violencia es una de las maneras de enfrentarse a esa situación. (p. 82)

La *maleta comunicativa intergeneracional*, término acuñado por Cavalcanti (2006), es fruto de las cuatro vertientes de nuestra existencia, la cual se ha visto representada por el cuento popular de forma tradicional. La autora defiende que cada uno de nosotros somos el resultado de las experiencias, contexto, intercambios comunicativos, lazos emocionales, etc. que configuran una «maleta» que transportamos, modificamos y dejamos en herencia. Ya que, como defiende Dijk (2008):

Una vez compartidas, las ideologías aseguran que los miembros de un grupo actuarán en general de modos similares en situaciones similares, serán capaces de cooperar en tareas conjuntas, y contribuirán así a la cohesión grupal, la solidaridad y la reproducción exitosa del grupo. (p. 52)

2. El cuento popular como herramienta didáctica intergeneracional

El cuento popular es una herramienta didáctica que la comunidad ha creado con la pretensión de perpetuar mecanismos validados en su experiencia y que permiten consolidar la supervivencia.

Es el cuento popular un exponente no únicamente literario, sino también cultural. como defiende López (2004, p. 207):

La cultura consiste, por lo tanto, en el patrimonio heredado, transmitido, incrementado, compartido y transmitido.

De igual modo Gómez Palacios (citado por Devís, 2020) resalta la relevancia de la transmisión de conocimientos del cuento popular:

Las narraciones han significado para la humanidad, a lo largo de su extenso caminar por la historia, un excelente vehículo para transmitir conocimientos y valores. (p. 56)

Arteaga-Martínez, Hernández y Macías-Sánchez (2021) abordan la relevancia de la cuentística en las primeras experiencias comunicativas de nuestro alumnado, desde la complejidad emocional del acto comunicativo:

La primera experiencia literaria para el niño es la escucha de cuentos, un momento donde puede trasladarse a otro lugar, transformarse en personajes diferentes o crear nuevos horizontes para la imaginación y la creatividad. Todos recordamos algún cuento infantil que nos evoca un recuerdo agradable. (p. 2)

Atendiendo el cuento popular en la legislación vigente, tanto en Educación Primaria como en Educación Infantil, Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (en adelante RD 157/22) e Instrucción 11/2022, de 23 de junio, de la dirección general de ordenación y evaluación educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento

Tabla 1. Comparativa CCL Infantil/Primaria

Instrucciones 11/22	RD 157/22
«[...] se favorecerá la aparición de expresiones de creciente complejidad y corrección sobre necesidades, vivencias, emociones y sentimientos propios y de los demás. Además, la oralidad tiene un papel destacado en esta etapa [...] también porque es el vehículo principal que permite a niños y niñas disfrutar de un primer acercamiento a la cultura literaria a través de las rimas, retahílas, adivinanzas y cuentos, que enriquecerán su bagaje sociocultural y lingüístico desde el respeto de la diversidad.» (p. 8)	«[...] supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos [...] Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria.» (p. 19)

Fuente: elaboración propia

para los centros que impartan Educación Infantil para el curso 2022-2023 (en adelante Instrucciones 11/22), será vertebrado a través de la competencia en comunicación lingüística.

3. Redes sociales en la sociedad de la información

La sociedad actual ha sufrido transformaciones en su implementación de la tecnología, a través de las redes sociales, en el flujo de información y nuestra forma de relacionarnos en ella. En este nuevo planteamiento de relaciones sociales, Gil (2018) nos conceptualiza como *sujetos líquidos*, ya que la autora afirma que:

La proliferación de artefactos tecnológicos y su uso, casi permanente, ha cambiado lo que conocemos como *cultura*. Ha logrado inmiscuirse, de forma profunda y casi sin darnos cuenta, en todo ámbito socioeducativo, político y económico transformando nuestros modos de pensar y vivir. (p. 84)

Esta nueva conceptualización de la sociedad se ha visto reflejada en la legislación educativa actual, en Educación Primaria en el RD 157/2022 y en Educación Infantil desde la Instrucción 11/2022, ambas abogan por vertebrar la enseñanza desde el dominio de destrezas desde la competencia digital.

Tabla 2. Comparativa CD Infantil/Primaria

Instrucciones 11/2022	RD. 157/2022
«Se inicia, en esta etapa, el proceso de alfabetización digital que conlleva, entre otros, el acceso a la información, la comunicación y la creación de contenidos a través de medios digitales, así como el uso saludable y responsable.» (p. 10)	«La competencia digital implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas.» (p. 23)

Fuente: elaboración propia

Atendiendo a legislación sobre la adquisición de destrezas en competencia digital, se aboga por la temprana familiarización del alumnado con la tecnología que se desarrolla en un contexto, haciendo énfasis en el uso responsable y crítico en Educación Primaria y desde un uso lúdico en Educación Infantil.

4. Redes sociales versus cuento popular

Islas y Arribas (2020) afirman que «la realidad es un sistema abierto, dinámico y complejo» (p. 63), de ahí lo engorroso de esta relación, ambas plataformas son una representación de la realidad, fotografías de distintas generaciones, pero con conexiones entre ambas.

Tomando como referencia a Cascales y Carrillo (2018) define *red social* como:

[...] un sitio en el que intercambian información, datos y contenidos de diferentes formatos un grupo de personas y/o organizaciones creando entre ellos una comunidad virtual que persigue un interés común. (p. 127)

La relación con las intenciones comunicativas del cuento popular es evidente, solo debemos eliminar la palabra *virtual* y podríamos hacer uso de ella para esclarecer el momento de encuentro alrededor del cuento popular.

Knobel y Lankshear (citado por Cascales y Carrillo, 2018) adelantaban ese trasvase de conocimientos desde la oralidad a las nuevas tecnologías:

Vaticinaban que los jóvenes se servirían de la cultura digital y de la escritura, como nuevas formas de expresar ideas en la red utilizando remezclas digitales que implicaba tomar artefactos culturales, manipularlos y combinarlos en nuevos tipos de productos creativos. (p. 126)

Como seres sociales, queremos interactuar, sociabilizar. Aspecto que viene marcado por dos conceptos: en primer lugar, qué entendemos por *pertenencia a un grupo*:

Actualmente ser usuario de una red social es sinónimo de pertenencia a un grupo, estar al tanto de lo que ocurre, además de seguir o reproducir lo que se consideran tendencias actuales. (González-Larreaga, Hernández-Serrano y Renés-Arellano, 2020)

Con todo, en segundo lugar, hemos modificado la comunidad con la que identificarnos, ya que tenemos que tener en cuen-

ta la dimensión de «aldea». La representación de la información, la difusión en valores y patrones de conducta se enmarcan actualmente en lo que se define como *aldea global y conectada*, término acuñado por McLuhan (2015). Se ha producido un cambio drástico en el alcance y posibilidades de diseminación de las narraciones, pero no en sus intenciones.

Atendiendo a Pérez Escoda (2018), podemos encontrar paralelismos en el proceso de aprendizaje tradicional, representado en la transmisión lineal, pero atendiendo a la diversidad de plataformas actuales:

La alfabetización mediática une la alfabetización tradicional con la convergencia de las múltiples plataformas y tecnologías, que imponen nuevos modos de crear y transferir el conocimiento en red. (p. 80)

En esta era digital, los contenidos se vertebran a través de múltiples soportes, el auge de las redes sociales no ha suscitado sino el cambio de plataforma de expresión y la forma de representar la información, hemos trasladado nuestra necesidad creativa, social, conflictiva y comunicativa de la exclusividad oral a múltiples recursos audiovisuales. El mensaje, al igual que el orador lo modificada para captar a su público, se ha visto obligado a reinventarse para seguir conectando con su nuevo público. Como establece Ferrés-Prats (2020):

Dicen los expertos que, desde que apareció el género humano, hace 2,4 millones de años, el ser humano ha vivido 84.000 generaciones como cazador-recolector, siete generaciones en la era industrial y solo dos generaciones corresponden a la era digital. Esto significa que el ser humano se enfrenta a las interacciones digitales con un cerebro modulado durante la era de cazador-recolector, un cerebro evolucionado a lo largo de siglos de enfrentamiento con todo tipo de desafíos en bosques y sabanas. Conocer nuestra evolución es, pues, un requisito esencial para comprender nuestra realidad actual, sobre todo nuestra realidad mental. (p. 305)

Incluso atendiendo al proceso comunicativo, Blasco (2021) afirma que «la comunicación cuenta con 5 elementos: emisor, receptor, mensaje, medio o canal, y contexto. Todos y cada uno de

ellos son importantes para una comunicación adecuada a su fin: la transmisión consciente de una determinada información» (p. 98), y hace un análisis de cómo dichos elementos siguen vigentes y se encuentran relegados en las redes sociales.

5. Representación de redes sociales y cuento popular en los trabajos de fin de grado de Educación Infantil y Educación Primaria en la Universidad de Cádiz

5.1. Parámetros de búsqueda

La muestra de estudio está configurada a través de los trabajos de fin de grado (en adelante TFG) del grado de Infantil y Primaria, de la Universidad de Cádiz, desde los departamentos de Didáctica, Didáctica de la Lengua y la Literatura y Didáctica de Educación Física, Plástica y Musical en la totalidad de los documentos ofrecidos por el repositorio.

En la búsqueda abarcaremos aquellos TFG teniendo en cuenta las siguientes palabras clave:

- Redes sociales/Nuevas Tecnologías/Internet/Dispositivos Móviles/TIC
- Cuento popular/Folclore/Cuento tradicional/Cuento

La Universidad de Cádiz dispone de un repositorio web de la producción científica, RodinUca, seleccionando en su banco de búsqueda los Trabajos Académicos, sin limitaciones en la fecha de publicación.

5.2. Resultados

Ofrecemos los resultados en relación con la temática y ordenados cronológicamente, divididos en tres apartados: Cuento popular/Cuento/Redes sociales y TIC.

Tabla 3. TFG temática Cuento Popular

Título	Fecha	Departamento	Grado
<i>La voz en el aula de primaria</i>	2014	Didáctica de la Educación Física, Plástica y Musical	Primaria
<i>Literatura Infantil y Coeducación</i>	2014	Didáctica	Infantil
<i>Propuesta para fomentar la igualdad de género en Educación Infantil «Ser niña y ser niño»</i>	2014	Didáctica	Infantil
<i>AICLE: utilización del folclore infantil anglosajón en la disciplina no lingüística (DNL), Educación Musical</i>	2014	Didáctica de la Lengua y la Literatura	Primaria
<i>Análisis de la presencia del folclore infantil anglosajón en los libros de texto de inglés de Educación Primaria</i>	2015	Didáctica de la Lengua y la Literatura	Primaria

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. TFG temática Cuento

Título	Fecha	Departamento	Grado
<i>Educación holística a través de la Música como medio fundamental para la mejora de la calidad educativa: Audición musical como eje globalizador</i>	2014	Didáctica de la Educación Física, Plástica y Musical	Primaria
<i>Guía de observación del ambiente alfabetizador del aula de Educación Infantil</i>	2014	Didáctica de la Lengua y la Literatura	Infantil
<i>Reciclando-nos: Un proyecto de Aprendizaje y Servicio en Educación Infantil</i>	2014	Didáctica	Infantil
<i>Enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Planteamiento didáctico para tercer curso de Educación Infantil</i>	2014	Didáctica de la Lengua y la Literatura	Infantil
<i>La reflexión docente a través de la Investigación-Acción en el aula de Infantil</i>	2014	Didáctica	Infantil
<i>La música como elemento globalizador y su contribución a la interdisciplinariedad en la etapa de Infantil</i>	2014	Didáctica de la Educación Física, Plástica y Musical	Infantil
<i>La manipulación y la experimentación en Educación Infantil</i>	2014	Didáctica	Infantil
<i>La voz y el silencio del alumnado. La escuela desde la mirada de nuestros niños y niñas de Educación Infantil</i>	2014	Didáctica	Infantil

<i>La importancia de la música para el desarrollo integral en la etapa de Infantil</i>	2014	Didáctica de la Educación Física, Plástica y Musical	Infantil
<i>Juntos/as aprendemos más y ayudamos mejor: Una experiencia de Aprendizaje y Servicio de Educación Infantil</i>	2015	Didáctica	Infantil
<i>La enseñanza de la Oración de los Laudes en un aula de Educación Infantil</i>	2021	Didáctica	Infantil

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. TFG temática Redes Sociales/TIC

Título	Fecha	Departamento	Grado
<i>Literatura infantil y coeducación</i>	2014	Didáctica	Infantil
<i>Diseño y Planificación de la noción de Azar y Probabilidad en Educación Primaria</i>	2014	Didáctica	Primaria
<i>La voz y el silencio del alumnado. La escuela desde la mirada de nuestros niños y niñas de Educación Infantil</i>	2014	Didáctica	Primaria
<i>Análisis de la realidad de las TIC en un centro educativo y cómo mejorar su uso en el aula</i>	2016	Didáctica	Primaria
<i>Música y TIC: El aula de música del siglo XXI</i>	2017	Didáctica de la Educación Física, Plástica y Musical	Primaria
<i>El vídeo educativo como medio de expresión y comunicación en la metodología por proyectos en el contexto de comunidades virtuales de aprendizaje</i>	2017	Didáctica	Primaria
<i>Acercándonos al medio ambiente a través del ABP y las TIC. Una escuela contextualizada</i>	2018	Didáctica de la Lengua y la Literatura	Primaria
<i>Educación Musical y TIC: El aula de Primaria del Siglo XXI</i>	2018	Didáctica de la Educación Física, Plástica y Musical	Primaria
<i>El vídeo y el blog como medios de aprendizaje en la metodología por proyectos: Una propuesta sobre educación no sexista</i>	2019	Didáctica	Primaria
<i>Análisis de la metodología llevada a la práctica en un centro educativo</i>	2019	Didáctica	Primaria
<i>La música popular urbana como herramienta educativa en el aula de Lengua Extranjera</i>	2019	Didáctica	Primaria

<i>Las TIC aplicadas a la enseñanza de la música en el aula de Educación Infantil</i>	2020	Didáctica de la Educación Física, Plástica y Musical	Infantil
<i>El COVID-19, ¿una puerta hacia la Educación Musical con las TIC?</i>	2020	Didáctica de la Educación Física, Plástica y Musical	Primaria
<i>Tendiendo puentes virtuales entre la Educación para la Muerte y la escuela. Una propuesta educativa innovadora mediante el uso de las TIC</i>	2021	Didáctica	Primaria
<i>La enseñanza de la nación y las identidades en Educación Primaria a través del cinefórum</i>	2021	Didáctica	Primaria
<i>La competencia en comunicación lingüística a través de los libros de no ficción y booktrailer. Una propuesta para 5.º de Educación Primaria</i>	2021	Didáctica de la Lengua y la Literatura	Primaria
<i>El aprendizaje músico-instrumental a través de las TIC en el aula de Educación Primaria</i>	2021	Didáctica de la Educación Física, Plástica y Musical	Primaria
<i>Expresión corporal y emociones en el aula de música del siglo xxi</i>	2021	Didáctica de la Educación Física, Plástica y Musical	Primaria
<i>Reflexiones de los aspectos metodológicos de un aula de Educación Primaria: el papel de las TIC</i>	2022	Didáctica	Primaria

Fuente: elaboración propia

6. Conclusiones

Los mecanismos comunicativos que implementa la sociedad se modifican, esa transposición entre la cuentística popular y las nuevas tecnologías de la comunicación se ve reflejada en la producción científica del alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria. Es evidente que nuestro alumnado ha demostrado un interés notable por las nuevas tecnologías. Esta investigación, de carácter exploratorio, nos permite el análisis comparativo de la situación en la Universidad de Cádiz, de la cual extraemos las siguientes conclusiones:

- Dichas propuestas carecen de la presencia del tratamiento de las redes sociales, aspecto a tener en cuenta desde la relevancia de las mismas en el contexto en que el alumnado de Primaria e Infantil se desarrollará en un futuro inmediato. Sus

propuestas se centran en implementar metodologías innovadoras vertebradas alrededor del uso de las TIC. Aspecto a reflexionar como docentes sobre la formación del alumnado universitario y los recursos que disponen ante los requerimientos de la realidad actual.

- En relación con la cuentística popular, podemos observar la escasa relevancia de la temática en las aportaciones del alumnado, quedando reducidas al mínimo, a pesar de ello sigue teniendo relevancia la utilización del cuento como recurso didáctico, especialmente en Infantil, pero la cuentística popular ha quedado prácticamente en el olvido.
- Establecemos para futuras investigaciones realizar un análisis comparativo entre los trabajos académicos de la Universidad de Cádiz con otras universidades andaluzas para vislumbrar si la falta de interés se ve reflejada en otros contextos sociales y culturales.
- Desde la formación universitaria debemos evaluar las estrategias que ofrecemos al alumnado, sobre la vigencia del patrimonio cultural inmaterial en la construcción de ciudadanos comprometidos con su legado.

Existen propuestas actuales que demuestran la posibilidad de aunar las nuevas tecnologías en la implementación de aprendizaje relacionados con el patrimonio cultural inmaterial en el aula, tomamos como referencia a Ponsoda-López, Moreno-Vera y Ponce-Gea (2023). Estas actuaciones nos permiten vislumbrar que las potencialidades de las variables de esta investigación pueden aunarse en propuestas didácticas. Si entendemos que ambas variables del estudio, cuento popular y redes sociales se vertebran en premisas idénticas, seres comunicativos, creativos, sociales y conflictivos, la vigencia de las mismas es incuestionable en la adquisición de ciudadanos comprometidos, empáticos y activos en su grupo social.

7. Referencias bibliográficas

Area, M., Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista española de Documentación Científica*, 977, 46-74.

- https://www.researchgate.net/publication/274778269_La_alfabetizacion_informacional_y_digital_fundamentos_pedagogicos_para_la_ensenanza_y_el_aprendizaje_competente
- Arteaga-Martínez, B., Hernández, A. y Macías-Sánchez, J. (2021). El aprendizaje de contenidos lógico-matemáticos a través del cuento popular en Educación Infantil. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20(3). <https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/195>
- Blasco Fontecilla, H. (2021). El impacto de las redes sociales en las personas y en la sociedad: redes sociales, redil social, ¿o telaraña? *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 49. https://revistas.uam.es/tarbiya/issue/view/tarbiya2021_49/733
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*, 2, 60-81. http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n2_2009_dea3.pdf
- Cascales Martínez, A. y Carrillo García, M. (2018). Creatividad, microcuentos y redes sociales en el futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Creatividad y Sociedad*, 27, 123-144. <http://creatividadysociedad.com/wp-admin/Articulos/27/5.Creatividad%2C%20microcuentos%20y%20redes%20sociales%20en%20el%20futuro%20profesorado%20de%20Educacion%20Infantil%20y%20Primaria.pdf?t=1576012033>
- Cavalcanti, J. (2006). *Malas que comtam historias. Propostas de actividades para contextos lúdicos de aprendizagem*. Paulus
- Dans, I. y Muñoz, P. (2016). Las redes sociales como motivación para el aprendizaje: opinión de los adolescentes. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(1), 20-28. <http://dx.doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i1.1041>
- Devís, A. M. (2020). La función social de la mujer en la literatura popular: Un estudio de caso. *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 29, 54-64. <https://ojsspdic.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/1185/1141>
- Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso*. Ariel.
- Dijk, T. (2008). *El discurso como interacción social*. Gedisa
- Ferrés-Prats, J. (2020). *Redes Sociales y Ciudadanía. Emociones y afectividades. El motor de las interacciones digitales*. Grupo Comunicar. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=823289>
- Gil, R. y Calderón, D. (2021). El uso de las redes sociales en educación: una revisión sistemática de la literatura científica. *Digital Education*, 40, 82-109. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8219965>

- González-Larrea, Hernández-Serrano y Renés-Arellano (2020). *Redes Sociales y Ciudadanía. Los influencers: Líderes de las nuevas relaciones parasociales en la sociedad hiperconectada*. Grupo Comunicar. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7945714>
- López, O., Lorca, A. J. y Vicente-Yagüe, M. A. (2021). Creatividad y alegría. Un estudio comparativo en el contexto educativo. *Sociedad española de pedagogía*, 73(4), 46-63. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/90032>
- López Martínez, M. (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Eirene.
- McLuhan, M. y Powers, B. R. (2015). *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI: la globalización del entorno*. Gedisa.
- Pérez Escoda, A. (2018). Uso de smartphones y redes sociales en alumnos/as de Educación Primaria. *Prisma Social*, 20, 76-91. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2310/2476>
- Ponsoda-López, S., Moreno-Vera, J. R. y Ponce-Gea, A. I. (2022). Las TIC como recurso para trabajar el Patrimonio Cultural Inmaterial en el aula. *Realia. Research in Education and Learning Innovation Archives*, 30, 99-115. <https://ojs.uv.es/index.php/realia/article/view/24993>
- Sánchez-Martínez, C. y Ricoy, M. C. (2015). El impacto de la tableta en la educación primaria. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, 13. https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.13.403/pdf_375

Barreras y creencias docentes sobre las metodologías activas e inclusivas

MARÍA MERCEDES FERNÁNDEZ RANEA

Universidad de Málaga, Grupo de Investigación HUM365,
mercyfer@gmail.com

CAROLINA VARGAS GONZÁLEZ

Universidad de Málaga, Grupo de Investigación HUM365,
carolinavargaspt@gmail.com

ANTONIO CORTÉS RAMOS

Universidad de Málaga, Grupo de Investigación HUM365,
antoniocortes@uma.es

MARÍA TERESA CASTILLA MESA

Universidad de Málaga, Grupo de Investigación HUM365, mtcm@uma.es

Resumen

La comunidad educativa en su conjunto, pero, especialmente los docentes, pueden tener una influencia en el desarrollo, eficacia y éxito de las prácticas educativas de su quehacer diario. El docente, en su aula, es la referencia para su alumnado, de modo que la percepción de su valía profesional junto con las expectativas hacia este influye en los resultados académicos de estos y su desarrollo profesional diario.

No obstante, se hace necesaria, y así viene determinado en nuestras leyes educativas, una educación para todos y todas sin excepciones, sin exclusiones. Nos encontramos entonces ante un nuevo panorama educativo: alumnado diverso, y prácticas metodológicas activas donde una de las principales barreras que destaca el profesorado es su formación, inicial y permanente, que los prepare para la adquisición de las competencias que exige esa educación inclusiva. Por tanto, nos centraremos, y de acuerdo con el título presentado, en desentrañar los obstáculos que dificultan la puesta en marcha de dichas prácticas educativas, así como plantear algunas ideas para profundizar en esas propues-

tas de aula desde una perspectiva inclusiva. Para ello, la metodología será de corte cualitativo con un análisis de las propuestas existentes hasta ahora y desde la investigación-acción en el contexto de los principales implicados y qué nos podemos encontrar como maestras que favorecen la inclusión en nuestro contexto diario, donde como avance de resultados destacamos la necesidad de un cambio actitudinal, metodológico y estructural de los centros educativos en general, y de los docentes en particular, siendo la formación un elemento clave en dicho proceso.

Palabras clave: metodologías activas e inclusivas, barreras docentes, creencias educativas, normativa educativa, formación docente

1. Introducción

Desde hace años y en las diferentes postulaciones legislativas de nuestro actual Sistema Educativo se aborda la necesidad de construir una escuela para todos y todas, donde la diversidad se percibe como una oportunidad y no como una dificultad, muestra también de la sociedad en la que vivimos.

En este sentido, la inclusión es algo más que la integración del alumnado en el sistema y por consiguiente, en un centro y/o aula; supone la modificación de unas estructuras, unas bases, una organización con énfasis en las barreras y las creencias existentes en torno a las prácticas educativas que se desarrollan.

El docente, como elemento clave en esos procesos de enseñanza-aprendizaje, junto con el alumnado, ha de garantizar una educación con y para todos y todas. Sin embargo, algunos estudios (Acedo, 2011; Colmenero, Pantoja y Pegalajar, 2015; Molina y Holland, 2010; Sharma y Jacobs, 2016) advierten, por un lado, de la poca atención que se ha prestado a la formación de profesores competentes, atentos y sensibles con un modelo inclusivo de la educación; y, por otro, de lo poco adecuada que dicha formación ha sido hasta el momento de no responder a las necesidades reales de los docentes.

De ahí que el trabajo que se presenta parte de las conclusiones que se desprenden de gran parte del contenido anteriormente expuesto y centre su objetivo en conocer lo que el profesorado puede llegar a entender por inclusión, así como las barreras y creencias existentes para llevar a cabo prácticas metodológicas que atiendan a la diversidad. Así, por ejemplo, tal y como reco-

gen numerosos autores citados por Arnáiz y Guirao (2015), los discursos a favor de la inclusión han evolucionado a una velocidad mayor que las prácticas educativas, provocando, en demasiadas ocasiones, situaciones de segregación y de exclusión.

2. Metodologías didácticas: activas versus tradicionales

En primer lugar, y como encuadre a esta parte de nuestra investigación, analizamos el estado de la cuestión en torno a las *metodologías didácticas*. Si nos proponemos definir dicho término, son muchos los autores y parte del profesorado que lo entienden como «la forma de enseñar», esto es, todo aquello que dé respuesta a cómo se enseña. En consecuencia, podríamos decir que *metodología* es toda aquella actuación docente (y del discente) durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como podemos observar es una definición bastante amplia, dado que incluye acepciones de metodología de enseñanza, estrategias de enseñanza o técnicas de enseñanza, donde todos y cada uno de ellos tiene sus matices.

Por ello, tomaremos como referencia el concepto que da Herrán (2008) para definir la *metodología* como el modo de desarrollar la práctica docente poniendo de manifiesto todas las intenciones educativas de este, sus premisas didácticas, su concepción de la educación y la idea que tiene de alumnado, así como sus valores educativos, su capacidad para gestionar la motivación y sus conocimientos aplicados a los elementos curriculares básicos.

Bajo esta premisa, y en la comunidad educativa, se utilizan los términos *metodologías tradicionales* y *metodologías activas* como antagónicos por sus implicaciones didácticas. Es decir, se entiende la *metodología tradicional* como aquella que está centrada en los productos o resultados en la que hay una transmisión lineal del docente y el libro del texto al alumnado que culmina con una evaluación sumativa de memorización de contenidos por parte del alumnado. Por su parte, la *metodología activa* sería aquella, que aun considerada como novedosa en nuestro sistema educativo tanto autores (Pestalozzi, Fröebel, Dewey, etc.) como instituciones (Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Nue-

va...) ya aludían a estos términos a principios del siglo xx, donde la mera transmisión de contenidos deja paso a una concepción metodológica en la que se plantea qué competencias debe desarrollar la escuela para satisfacer las necesidades de todo el alumnado. Ahí, tendrían cabida algunas metodologías como las siguientes: el aprendizaje-servicio, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación o la *flipped classroom*, donde se podrían identificar una serie de pautas comunes como serían:

- Identificación de algún problema o dificultad desde la experiencia y situación real del alumnado.
- Investigación de los datos disponibles y búsqueda de soluciones.
- Formulación de ideas y su comprobación mediante el estudio.
- Descripción de los resultados y elaboración de un producto final.

Como se puede observar, se orienta más el proceso de enseñanza-aprendizaje a la resolución de problemas, en el desarrollo de la capacidad crítica del alumnado y en la capacidad de autonomía para la gestión de situaciones de aprendizaje, dejando en un segundo plano la memorización y repetición de contenidos. Dicha propuesta incorpora así estrategias de atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, porque desde el momento que se rompe con lo tradicional, se da cabida a dar respuesta a todas las necesidades educativas.

Existe, pues, una tendencia a la incorporación paulatina de metodologías activas, algunas de ellas instauradas en la etapa de Educación Infantil (como es el caso del trabajo por proyectos), que van perdiendo su esencia, su efectividad, su valoración de logro conforme se avanza en las etapas educativas, fenómeno que se evidencia algo en los primeros cursos de Primaria, pero que es casi inexistente en la etapa de Educación Secundaria. Y esto nos lleva a preguntarnos: ¿por qué cuesta tanto la materialización de dichas metodologías activas en los procesos de enseñanza-aprendizaje? Siguiendo a Johnson y Johnson (2000), la materialización de las metodologías activas pasaría por una serie de elementos:

- El *contexto*: basado en una resolución contextual de problemas, en una visión más práctica de la situación de enseñanza-

aprendizaje y de una significación del aprendizaje que se sitúa en contextos reales o lo más próximo a ellos.

- El *trabajo en equipo*: la cooperación, la responsabilidad compartida y la individualidad en el grupo son aspectos clave.
- La *funcionalidad del aprendizaje*: los aprendizajes planteados proporcionan al alumnado la construcción de saberes con sentido y la necesidad de poner en funcionamiento habilidades de pensamiento de orden superior.
- El *aprendizaje por descubrimiento*: permite al alumnado adoptar un rol activo, un protagonismo de quién construye su propio proceso de aprendizaje.

Además, este cambio de modelo supone la transformación del rol del docente y del rol del alumnado por el que el docente pasa a ser un guía y acompañante del proceso de enseñanza y aprendizaje, para que el alumnado adquiera autonomía, conciencia y tenga un papel activo en la toma de decisiones. Ello supone la ruptura temporal en el proceso de implementación de metodologías educativas que se tienen arraigadas por la mayoría de los docentes, con la dificultad que ello supone para propiciar cambios no solo en la escuela, sino en las universidades y en el imaginario social colectivo en general.

De igual modo, en este nuevo contexto, el currículo se flexibiliza para acercarse a la realidad y recogiendo las necesidades e inquietudes del alumnado, ofreciendo posibilidades mucho más ricas y amplias que las establecidas en la propuesta tradicional, posibilidades que responden con calidad a las realidades presentes en la escuela de nuestros días y a las exigencias del marco educativo superior que viene determinado desde la supra normativa establecida por la Unión Europea y determinada, entre otras, por la Agenda 2030.

Vinculado a este aspecto, varía también la conceptualización de la *evaluación* y del *rendimiento académico* como únicos indicadores de éxito escolar; la evaluación aparece como una herramienta formativa favoreciendo en el alumnado el aprendizaje por error, el desarrollo de habilidades metacognitivas, así como el aprendizaje competencial, con una mayor preparación a la vida real.

En otras palabras, el alumnado aprende y se implica en su propio aprendizaje (procesos activos), las actividades se orientan

a contextos reales (tareas auténticas) priorizando la calidad sobre la cantidad, se da importancia a las vivencias del alumnado, y los contextos de aprendizaje son flexibles y diversificados (Ros, Alfageme y Vallejo, 2008).

Por eso, y desde ese análisis diferencial podemos destacar tres aspectos básicos: el conocimiento formal acumulado, la capacidad de resolver problemas de la vida cotidiana y la capacidad de razonamiento donde las metodologías tradicionales tienen efecto en el conocimiento y la capacidad de resolución, pero no tanto en el razonamiento. Consecuentemente, la aplicación de metodologías activas se considera uno de los métodos más eficaces para lograr el ansiado salto en la calidad de la educación, en la respuesta a todo el alumnado mejorando su rendimiento escolar, y como alternativa a las tasas de abandono y fracaso escolar.

3. Diseño del estudio

Como ya se indicaba en el inicio, en este trabajo se presenta la primera fase de una investigación más amplia cuya finalidad última es contribuir a la mejora de la formación inicial del profesorado desde la mejora de las prácticas docentes para atender a la diversidad de todo el alumnado en la utilización de estrategias didácticas inclusivas en la educación obligatoria.

Se parte de una metodología cualitativa y experimental desde la observación de los contextos de enseñanza-aprendizaje y la creación de espacios compartidos entre compañeros y compañeras que permitan a los participantes afrontar una situación real, pero desde un clima distendido.

La población en la que se ha focalizado ha sido profesorado que imparte docencia en centros educativos de la comunidad autónoma de Andalucía ubicados en Málaga, en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria, teniendo también en cuenta los años de experiencia. Se parte de una reunión informativa donde se explican los objetivos concretos de la primera fase de estudio en dos acciones: la primera, describir y delimitar los factores indicativos de la educación inclusiva, y la segunda, analizar las barreras y facilitadores para el desarrollo de prácticas inclusivas, para lo que se utilizaron las siguientes preguntas iniciales:

¿Cómo definirían la educación inclusiva?

¿Cuáles son las barreras que creen obstaculizan o dificultan el desarrollo de una educación inclusiva?

¿Cuáles son los facilitadores que potencian y favorecen el desarrollo de una educación inclusiva?

¿Qué prácticas metodológicas pones en práctica en tu aula? ¿Las consideras inclusivas?

La información recopilada es la que se intenta delimitar, considerando los resultados que presentamos en esta comunicación.

4. Resultados

El análisis de los datos se realiza partiendo de esa codificación de datos. Es de destacar, que, a pesar de las diferencias en los participantes en cuanto a la etapa educativa, los años de experiencia docente o la titularidad en sus centros, el estudio se centra en las barreras y creencias, así como los facilitadores de la educación inclusiva y, por tanto, la puesta en marcha de metodologías activas y participativas.

Partiendo de los datos expuestos en la tabla 1, se presenta a continuación la información obtenida para cada bloque temáti-

Tabla 1. Subcategorías de concreción de las barreras y creencias para el desarrollo de metodologías inclusivas

Barreras	<ul style="list-style-type: none">- Reconocimiento social- Imposición del mundo laboral- Tópicos: buenas intenciones que no se acompañan de acciones.
Creencias	<ul style="list-style-type: none">- Poco impacto individual y social- «Autoestima» docente- Colaboración familiar insuficiente
Obstáculos	<ul style="list-style-type: none">- Organización y gestión de equipos directivos- Recursos materiales obsoletos y espacios anticuados- Insuficiencia de tiempo- Formación permanente limitada

Fuente: elaboración propia

co acompañada con algunas ideas o comentarios realizados por el profesorado:

4.1. Barreras

Una de las grandes barreras que refieren los docentes es aquella que hace referencia al *reconocimiento y prestigio social* o más bien a la falta de este. Afirman ser un gremio maltratado por los cambios políticos constantes y por leyes educativas que no tienen en cuenta su opinión y experiencias. Es decir, un gremio potente socialmente que no ve reconocida su valía para cambiar la realidad existente, debido a la falta de confianza que le brinda la comunidad.

En otro orden de cosas, la irrupción del mundo de la economía y la empresa en la escuela es evidente. Cuando el producto tecnológico es gratuito, la inmensa mayoría de docentes consultados afirma sentirse el *producto humano a consumir*. Las bondades de la tecnología chocan con el mundo laboral que requiere mano de obra especializada y la escuela, en ocasiones, llega a convertirse en una fábrica de trabajadores que exige el mundo laboral, en vez de un lugar de encuentro y confianza. Esto es referido por docentes de la etapa de Secundaria en su mayoría, con afirmaciones como «este será mileurista, seguro» o «también necesitamos quienes limpien, no todos pueden ser ingenieros». De esta forma se pierde el sentido último de la escuela, la bondad de crear ciudadanos de primera independientemente de su futuro laboral.

Por último, cabe reseñar una de las grandes barreras que han surgido y es la falsa creencia de que con *buenas intenciones todo se soluciona*. Para atender a la diversidad del alumnado, es preciso formarse, compartir con otros colegas de profesión las inquietudes y dudas que nos surjan y ponerse manos a la obra. Ese pensamiento mágico que rodea a la docencia es un lugar común en nuestras aulas, pues existe la bondad de querer atender a cada alumno y alumna con metodologías inclusivas, pero, a la vez, y de forma paradójica, no se llevan a cabo acciones concretas para conseguirlo.

4.2. Creencias

Los docentes tienen la creencia de que sus acciones individuales generan *poco impacto en la vida del niño o niña*, perdiendo el objetivo esencial de la educación que no es otro sino el de influir en las vidas de cada uno de estos, en mayor o menor medida, proporcionándole referentes seguros y figuras de apego que no solo transmiten conocimiento, sino que influyen en su cotidianidad. Algunos de ellos afirman «no voy a cambiar su vida en solo unos meses», «es poco lo que puedo hacer por él/ella», dejando a un lado las posibilidades de cambio futuro, es decir, obviando las posibilidades de que una pequeña semilla germine con el paso del tiempo y quedándose en objetivos cortoplacistas.

De igual forma, la mayoría de los docentes refiere que sus acciones poco pueden cambiar la sociedad. Tienen la creencia de que los cambios se producen a nivel macro y no dentro de las aulas. Si bien es cierto que es necesario el paso del tiempo y que en la mayoría de las ocasiones los cambios suceden de forma paulatina, sin que podamos cerciorarnos de si se han producido gracias a nuestra acción directa, los docentes tienen en su mano la materia prima que decidirá el futuro, y también el presente de una sociedad.

Todo esto que venimos comentando se traduce en lo que hemos venido a llamar *autoestima docente*, es decir, cómo se ve a sí mismo el maestro o maestra que encontramos en las aulas y que es responsable primero de dar una respuesta de calidad a todo el alumnado. Difícilmente el docente podrá cambiar los métodos tradicionales por otros más innovadores e inclusivos si percibe que lo que realiza en el aula no tiene un efecto potenciador en sí mismo. Por ello, refieren «estoy cansado de algunas situaciones que no se pueden cambiar» o incluso «yo no sirvo para un cambio educativo».

Todo ello se une a la *falta de implicación familiar* que se da en determinados alumnos o alumnas, no encontrando el apoyo necesario en padres o madres para llevar a cabo la educación real que se requiere en nuestra sociedad actual. Iniciativas como las comunidades de aprendizaje son un claro ejemplo de cómo debe la comunidad educativa formar parte activa de la escuela y es gracias a ellas donde las metodologías activas se ponen de manifiesto con mayor facilidad gracias a la entrada de familias a la escuela.

la. Su apoyo es primordial para dar sentido a necesidades que de otra forma sería muy complejo cubrir. Algunos compañeros refieren «gracias a las familias en las aulas puedo poner en marcha medidas que solo sería imposible» o «las tertulias nos ayudan a llegar a puntos en común que de otra forma no tendrían cabida». Es cierto que todavía nos queda mucho por recorrer para que la inmensa mayoría de centros educativos tengan una visión positiva de todo lo que las familias pueden aportar, pero creemos que estamos dando pequeños pasos que nos llevan por un camino de cooperación y colaboración mutuas para garantizar el derecho a una educación de calidad de todo el alumnado.

4.3. Obstáculos

Se destaca como obstáculo la *insuficiencia de tiempo*, ya que como queja habitual podemos observar que hay un desequilibrio que supone dedicar una atención ¿excesiva? pero justa y necesaria al alumnado que más dificultades manifiesta. Consideran que existe una falta de tiempo para dar una respuesta educativa de calidad a todo el alumnado. Además, ese tiempo que se le dedica a aquellos que presentan más necesidades absorbe el que deberían dedicar a otros niños y niñas con frases del tipo «tú incluyes al niño dentro del aula y me parece estupendo que se integre, pero es que no puedo atender a los otros, porque con 24 alumnos no puedo dedicarle el tiempo que ese niño necesita y el momento que le dedico a ese niño se lo estoy quitando al resto».

Otra barrera detectada es la relativa a la *falta de formación* en educación inclusiva o atención a la diversidad. Los docentes, incluso los que acumulan años de experiencia, ponen de relieve la desconexión entre la teoría, impartida en las facultades de educación o en la formación permanente, y la realidad del aula. Resaltan que reciben una postura muy teórica, pero sin abordar cuestiones relacionadas al desarrollo de estrategias metodológicas o la creación de recursos didácticos, «si esto está muy bien, pero ¿qué hago yo ahora en mi aula con todo lo que tengo en ella?». Igualmente, y de forma más destacada el profesorado de Educación Secundaria añade escasa formación pedagógica, porque, si bien los docentes de Educación Infantil y Educación Primaria tienen una parte de pedagogía y/o didáctica, en su caso como licenciados, evidencian esa falta de habilidades y compe-

tencias docentes para encarar el día a día tan diverso de su aula donde no solo es dar matemáticas, biología o tecnología.

En otro orden de cosas, es necesario puntualizar la *obsolescencia de los espacios y recursos materiales* de los que la escuela pública dispone. El lugar que el alumno o alumna ocupa dentro del aula, el mobiliario, la dotación tecnológica, los materiales con los que se construye el centro y todo lo que está dentro de él, también educa. Proporcionar espacios naturales, construidos con materiales nobles y con una arquitectura a la altura del diseño universal es primordial para dar una respuesta educativa a los alumnos y alumnas del siglo XXI. Los docentes refieren estar «en colegios construidos en la etapa franquista que no se han reformado nunca» o en «aulas de la posguerra» que no propician un ambiente rico y estimulante para el alumnado, pero tampoco para el profesorado, que percibe como ajeno su lugar de trabajo.

5. Conclusiones

Este estudio reside en la importancia de dar valor a las barreras y creencias del profesorado en torno a las metodologías activas, ya que estas constituyen un pilar fundamental en el motor de cambio que genera en nuestros centros escolares la innovación educativa desde el paradigma de la inclusión.

El desarrollo de estrategias educativas inclusivas requiere de una mejora de los planes formativos universitarios focalizados en la educación inclusiva y las prácticas docentes. No obstante, la formación del profesorado en inclusión sigue recibiendo una atención marginal en los planes de estudio.

Sin embargo, Echeita (2013) señala que, aun siendo las barreras existentes un elemento sobre el que debemos destinar los esfuerzos para iniciar y reforzar los procesos de mejora que la inclusión educativa exige, no debemos olvidarnos de los facilitadores para lograr dicha inclusión resultando igualmente importante reconocer, reforzar y ampliar las concepciones, prácticas y recursos existentes entre el profesorado como parte del proceso de reestructuración escolar que acerque a los centros a la promoción de la presencia, participación y rendimiento de todos los estudiantes. Esto nos lleva a tener en cuenta como fortalezas los siguientes aspectos: la capacidad resiliente de los gru-

pos humanos, las iniciativas personales desde el compañerismo y el trabajo en equipo, la constancia y la experiencia profesional de algunos grupos docentes, la responsabilidad compartida de todos los docentes y no solo los especialistas en educación especial en pro de los principios de igualdad y equidad.

6. Referencias bibliográficas

- Acedo, C. (2011). Preparing teachers for inclusive education. *Prospects*, 41, 301-302
- Arnáiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101
- Colmenero, M. J., Pantoja, A. y Pegalajar, M. C. (2015). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado en Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 101-120
- Echeíta, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De Nuevo «Voz y quebranto». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118
- González Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy Castro, R. (2017). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(1), 243-263
- Herrán, A. (2008). *Metodología didáctica en Educación Secundaria: Una perspectiva desde la Didáctica General*. Mc Graw Hill.
- Johnson, R. y Johnson, D. (2000). Active Learning: Cooperation in the College Classroom. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, 47, 29-30
- Molina, S. y Holland, Ch. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones de la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 31-43
- Ros, R., Alfageme, M. y Vallejo, M. (2008). Enfoques de enseñanza en un centro de Primaria: cambio o continuidad. *II Jornadas de los Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. Universidad de Murcia.
- Sharma, U. y Jacobs, D. T. K. (2016). Predicting in service educators intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23

BLOQUE III: INCLUSIÓN EDUCATIVA

Actividad física competitiva y no competitiva en Educación Física: análisis de las emociones para alcanzar la inclusión educativa

DAVID ÁLVAREZ-IBÁÑEZ

Universidad de Burgos, dxi1001@alu.ubu.es

MARÍA FERNÁNDEZ-HAWRYLAK

Universidad de Burgos, mfernandez@ubu.es

Resumen

En el ámbito educativo se plantean una serie de retos que los docentes deben afrontar con éxito. Uno de ellos es fomentar los estilos de vida saludables vinculados a la realización de actividad física y el cuidado personal. La presente investigación se ha desarrollado en un centro de Educación Primaria con el objetivo de medir las emociones cólera y vigor del alumnado durante la práctica de actividad física de una manera competitiva y no competitiva. Se ha utilizado un diseño cuasiexperimental con pretest y postest, empleando como instrumento el cuestionario POMS (*Profile of Mood States*) para analizar los factores de cólera y vigor. La muestra del estudio fue de 43 sujetos con una edad comprendida entre los 11 y los 12 años ($M = 11.3$, $DT = 1.2$). Esta muestra se dividió en un grupo experimental, el cual realizó una sesión de actividad física competitiva; y un grupo control, que participó en una sesión de actividad física no competitiva. Los resultados mostraron que el grupo que realizó actividad física competitiva experimentó un aumento de las emociones negativas en comparación con el grupo que realizó la actividad física sin competición. Además, en los resultados no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en el factor vigor, el cual se utilizó para medir el nivel de cansancio que había experimentado el alumnado en ambos grupos, por lo que se pudo inferir que la carga de actividad física fue similar. Se concluye que plantear sesiones de Educación Física en las cuales se segregue al alumnado en ganadores y perdedores puede provocar un aumento en

las emociones negativas. Por este motivo, se deben explorar otras metodologías más inclusivas donde se evite segregar al alumnado en función de sus capacidades.

Palabras clave: actividad física, emociones, vigor, cólera, inclusión

1. Introducción

Desde hace varios años, el sedentarismo es una tendencia que está aumentando considerablemente en la sociedad. Este incremento se da también entre la población infantil, la cual cada vez tiene unos hábitos de vida menos saludables, debido al consumo excesivo de alimentos procesados, comida rápida y alimentos hipercalóricos. Todos estos aspectos han llevado a que cada vez se detecten más problemas de salud asociados al sedentarismo y a la mala alimentación entre la población infanto-juvenil (Muñoz *et al.*, 2015).

En el ámbito educativo se está luchando contra el problema del sedentarismo entre los más jóvenes a través de diversas campañas elaboradas a nivel de centro, donde se facilita el acceso a la fruta y a las verduras y se proponen actividades extraescolares donde la actividad física tiene un papel principal. No obstante, estos esfuerzos por parte de la escuela no están dando el resultado esperado, ya que en la mayor parte de los países occidentales se está produciendo un aumento de la obesidad y el sobrepeso desde hace 40 años (AESAN, 2020).

Una de las posibles explicaciones a esta situación puede ser la utilización de metodologías competitivas en el área de Educación Física, las cuales generan como resultado que un minoritario grupo de niños y niñas, con características físicas superiores, sean los ganadores y ganadoras constantemente, mientras que la mayor parte de los participantes casi nunca pueden ganar, aunque se esfuercen (Gómez, 2015; Lavega *et al.*, 2013), y por este motivo, experimentan emociones negativas vinculadas a la práctica de actividad física (Fernández-Río *et al.*, 2016).

Las emociones han sido definidas por diversos autores y en diferentes momentos, siendo más aceptadas las definiciones de autores como Goleman (1998), que afirma que la *emoción* es un sentimiento con sus pensamientos característicos, en las condi-

ciones biológicas y psicológicas que lo determinan, y, además, un conjunto de impulsos que llevan a la actuación, o Bisquerra (2000), quien la define como:

[...] un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo e interno. (p. 61)

También existe una gran variedad de clasificaciones y tipologías de las emociones fruto de la disparidad de criterios, que, en general, dependen de cómo se analiza y define el concepto de *emoción*. A pesar del respaldo que tienen algunos de los modelos propuestos, por el momento no hay ningún sistema que sea válido de manera general (Bisquerra, 2009). Una clasificación de las emociones basadas en el grado en que estas afectan al comportamiento del sujeto es su diferenciación como negativas, positivas o ambiguas, identificando las emociones básicas y sus familias en: emociones positivas (alegría, humor, amor, felicidad); emociones negativas (ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión) y emociones ambiguas (sorpresa, esperanza y compasión) (Damasio, 2010; Goleman, 1998; Fernández-Abascal *et al.*, 2001, Rebollo *et al.*, 2008).

En las últimas décadas, el área de Educación Física se ha visto sometida a una serie de cambios, donde los modelos deportivos basados en la práctica de deportes desde una práctica deportiva auténtica se han visto amenazados por metodologías educativas inclusivas que buscan que todos los participantes tengan experiencias positivas asociadas a la práctica de actividad física (Monjas, 2008). Sin embargo, este tipo de métodos de enseñanza todavía no son predominantes en las sesiones de Educación Física, más bien se sigue apostando por la enseñanza de diferentes deportes, lo cual suele ir vinculado a la competición (Durán, 2013). Por este motivo, se quiere investigar acerca de la respuesta emocional que tienen los niños y las niñas sometidos a condiciones de competitividad y no competitividad.

Durante la práctica deportiva o simplemente al realizar actividad física en las sesiones de Educación Física, los alumnos y alumnas experimentan una sensación de bienestar que se ve

acompañada de diferentes emociones, las cuales mayoritariamente son positivas (Fernández-Río *et al.*, 2016). No obstante, también se pueden producir emociones negativas durante la introducción de actividades nuevas y desconocidas por el alumnado o en función del método de enseñanza empleado (Amado *et al.*, 2015; Robazza y Bortoli, 2005). Por tanto, si se empelan actividades competitivas, es fundamental ser cuidadoso a la hora de realizar las sesiones.

Diversas investigaciones que abordan el estudio de las emociones del alumnado durante las sesiones de Educación Física apuntan a que esta asignatura tiene la capacidad de generar emociones positivas y negativas entre los niños y niñas. También se observa una relación entre la práctica de juegos competitivos y el aumento de emociones negativas (Álvarez-Ibáñez y Fernández-Hawrylak, 2022), así como la vinculación entre juegos cooperativos y el incremento de emociones positivas (Cáceres *et al.*, 1995; Omeñaca, y Ruiz, 2005; Rodríguez, 2017).

A partir de esta situación problema y con la intención de analizar si la práctica de actividad física competitiva produce un incremento de las emociones negativas del alumnado, se realizó este estudio, que tiene como objetivo analizar el impacto emocional de los factores cólera y vigor en los alumnos y alumnas que desempeñan actividad física competitiva y no competitiva en Educación Física. Para ello, se midieron, entre otros, los factores cólera y vigor, los cuales permiten conocer si se ha producido un aumento de las emociones negativas durante la práctica de actividad física competitiva y si la carga física empleada en las sesiones ha sido equivalente en los grupos control y experimental.

2. Metodología

Muestra

La muestra analizada en este estudio fue recogida en un centro de Educación Primaria en Burgos, Castilla y León. En total participaron 43 sujetos con una edad comprendida entre los 11 y los 12 años ($M = 11.3$, $DT = 1.2$). El grupo control, compuesto por 22 sujetos (12 alumnas y 10 alumnos), fue el que desempeño actividad física no competitiva. El grupo experimental, compues-

to por 21 sujetos (12 alumnas y 9 alumnos), fue el que desempeño actividad física competitiva.

Instrumento

Se utilizó como herramienta para analizar las emociones el cuestionario de Perfiles de los Estados de Ánimo, conocido por sus siglas POMS (*Profile of Mood States*). Fue primeramente diseñado por McNair *et al.* (1971), y adaptado y traducido al castellano por Andrade *et al.* (2013). Gómez (2015) empleó una versión del cuestionario POMS adaptado para estudiantes de 11 y 12 años. El cuestionario POMS valora diversos ítems con una escala tipo Likert de 5 opciones y cada ítem está asociado a un factor. El sujeto debe valorar con una puntuación entre 0 y 4 (siendo 0 nada y 4 muchísimo) su nivel emocional en función de cada ítem.

Procedimiento

En este trabajo se analizan los factores cólera y vigor, los cuales tienen asociados los siguientes ítems como se puede ver en la tabla 1.

Tabla 1. Ítems de los factores cólera y vigor

CÓLERA	VIGOR
Furioso	Enérgico
Molesto	Lleno de energía
Irritable	Luchador
Enfadado	Animado
Enojado	Vigoroso
De mal genio	Activo

Fuente: elaboración propia

En el proceso de recogida de datos, se siguió el mismo protocolo de actuación para el grupo control y para el grupo experimental. En ambos grupos se cumplimentó un cuestionario (pre-test) antes de realizar actividad física. Posteriormente, los dos grupos participaron en una sesión de Educación Física de 50 minutos, siendo competitiva en el grupo experimental y no competitiva en el grupo control. Por último, se volvió a realizar el mismo cuestionario (postest) inmediatamente después de finalizar

la sesión. El estudio cuenta con el permiso de los padres o representantes legales de los menores.

Se analizaron los datos con el *software* SPSS® 25.0. con licencia de la Universidad de Burgos. Se realizaron las pruebas de normalidad Shapiro-Wilk y la prueba no paramétrica U de Mann Whitney.

3. Resultados

Los resultados que se presentan forman parte de un estudio más amplio. Se ofrecen únicamente los resultados del factor cólera y del factor vigor.

Tabla 2. Prueba de normalidad Shapiro-Wilk para muestras menores de 50 sujetos en la variable factor cólera

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Factor cólera (pretest)	.707	43	.001
Factor cólera (postest)	.681	41	.001
Factor cólera (PD)	.812	41	.001

Nota: la prueba de Shapiro-Wilk sí es significativa ($p \leq .05$) en la variable cuantitativa factor cólera, por lo que no se ajusta a la curva normal y se deben emplear pruebas no paramétricas con esta variable. Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Prueba de normalidad Shapiro-Wilk para muestras menores de 50 sujetos en la variable factor vigor

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Factor vigor (pretest)	.684	41	.213
Factor vigor (postest)	.617	41	.033
Factor vigor (PD)	.797	39	.014

Nota: la prueba de Shapiro-Wilk sí es significativa ($p \leq .05$) en la variable cuantitativa factor vigor, por lo que no se ajusta a la curva normal y se deben emplear pruebas no paramétricas con esta variable. Fuente: elaboración propia

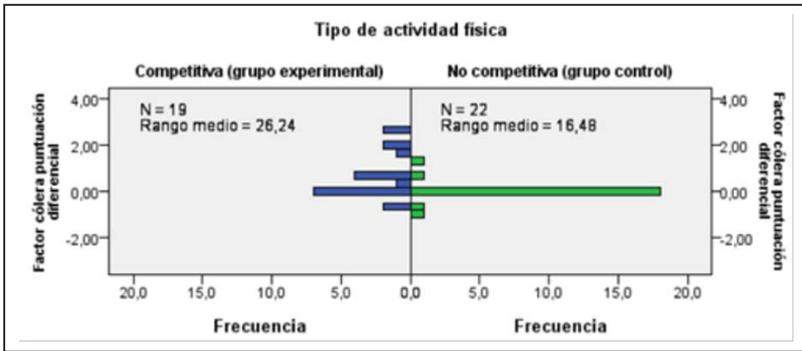


Figura 1. Prueba no paramétrica U de Mann-Whitney relacionando la variable cuantitativa factor cólera puntuación diferencial y la variable cualitativa dicotómica tipo de actividad física. Nota: hay diferencias estadísticamente significativas entre el factor cólera y el tipo de actividad física ($U = 2.674, p = .008$). Siendo mayor el factor cólera en la actividad física competitiva. Fuente: elaboración propia

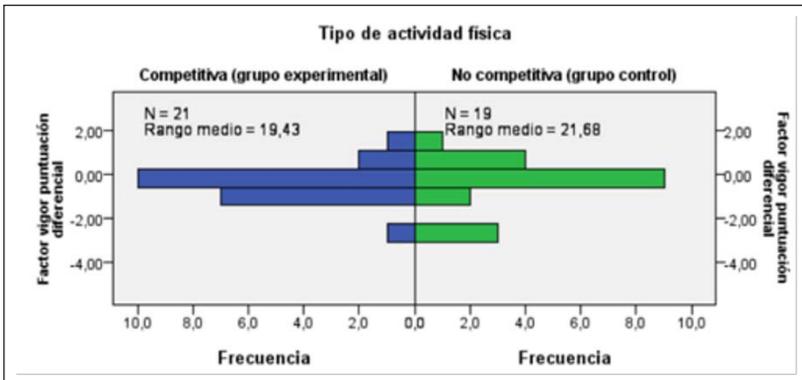


Figura 2. Prueba no paramétrica U de Mann-Whitney relacionando la variable cuantitativa factor vigor puntuación diferencial y la variable cualitativa dicotómica tipo de actividad física. Nota: no hay diferencias estadísticamente significativas entre el factor vigor y el tipo de actividad física ($U = -.612, p = .540$). Fuente: elaboración propia

Se ha podido observar que las emociones negativas, como las que mide el factor cólera, han aumentado de manera estadísticamente significativa en el alumnado que realiza actividad física de una manera competitiva, frente al que lo hace de forma no competitiva. Del mismo modo, otros estudios, como los de Du-

ran *et al.* (2015) y Lavega *et al.* (2014), indican que la actividad física vinculada con la competición tiene un impacto emocional negativo en los alumnos y alumnas. A través del factor vigor, que hace referencia al nivel de esfuerzo físico, se ha comprobado que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Por lo tanto, la carga de actividad física en el grupo control y en el grupo experimental ha sido la misma.

4. Conclusiones

Como conclusión, para conseguir que la práctica de actividad física sea una tendencia más acogida por la sociedad actual, es muy importante comenzar a tomar medidas desde la escuela con los más pequeños. A tal fin, es necesario que las propuestas didácticas diseñadas por los docentes tengan como principal objetivo fomentar el gusto por la práctica de actividad física, para ello es fundamental que, en todas las áreas, pero especialmente en la de Educación Física, se generen emociones positivas asociadas a la actividad física. Para ello, se deben evitar utilizar metodologías competitivas, donde se segregue a los alumnos y alumnas en ganadores y perdedores, ya que de esta manera una parte de los estudiantes experimentarán emociones negativas, que pueden provocar un desapego hacia la práctica de actividad física en el futuro.

En consecuencia, se deben explorar otras alternativas que permitan a quienes desempeñen actividad física experimentar emociones positivas. Para ello, se propone la utilización de metodologías inclusivas, como el aprendizaje cooperativo, el cual permite que las personas implicadas unan fuerzas para conseguir una meta común que va a permitir que todos los alumnos y alumnas sean ganadores y, en consecuencia, experimenten emociones positivas asociadas a la actividad física.

Finalmente, hay que señalar que esta investigación presenta dos limitaciones. Por un lado, la muestra recogida ha sido pequeña y, por otro, solo se ha realizado una sesión competitiva y no competitiva con cada grupo de investigación.

5. Referencias bibliográficas

- AESAN (2020). Estudio Aladino 2019. *Estudio sobre la Alimentación, Actividad Física, Desarrollo Infantil y Obesidad en España*. Ministerio de Consumo. Gobierno de España. https://www.aesan.gob.es/AECOSAN/web/nutricion/detalle/aladino_2019.htm
- Álvarez-Ibáñez, D. y Fernández-Hawrylak, M. (2022). Impacto emocional de la actividad física: emociones asociadas a la actividad física competitiva y no competitiva en educación primaria. *Retos - Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 45, 290-299. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92549>
- Amado, D., García-Calvo, T., Marreiros, J., López-Chamorro, J. M. y Del Villar, F. (2015). Analysis of students' emotions in agreement with the dance teaching technique used. *European Journal of Human Movement*, 34, 123-138.
- Andrade, E., Arce, C., De Francisco, C., Torrado, J. y Garrido, J. (2013). Versión breve en español del cuestionario POMS para deportistas adultos y población general. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 95-102.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Cáceres, M. P., Fernández, M. I., García, M. D. y Velázquez, C. (1995). El juego no competitivo como recurso didáctico en el currículo escolar de Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 51-60.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Destino.
- Durán, J. (2013). Ética de la competición deportiva: Valores y contravalores del deporte competitivo. *Materiales para la Historia del Deporte*, 11, 89-115.
- Fernández-Abascal, E. G., Martín, M. D. y Domínguez, F. J. (2001). *Procesos Psicológicos*. Pirámide.
- Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos*, 32, 264-269. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51298>
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 413, 55-75.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional*. Kairós.

- Gómez, T. (2015). *Análisis de las variables emocionales en una intervención didáctica de expresión corporal con alumnado de Educación Primaria* [tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <http://hdl.handle.net/10630/10450>
- 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. <https://doi.org/10.6018/rie.31.1.147821>
- McNair, D. M., Lorr, M. y Droppleman, L. F. (1971). *Manual for the Profile of Mood States*. Educational and Industrial Testing Services.
- Monjas, R. (2008). *Análisis y evolución de una propuesta de enseñanza deportiva en la formación inicial del profesorado de educación física a través de la evaluación del alumnado* [tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=169899>
- Muñoz, A., Fernández, N. y Navarro, R. (2015). Estudio descriptivo sobre los hábitos saludables en alumnado de Primaria desde la educación física escolar. *Sportis. Scientific Technical Journal*, 1(1), 87-104. <https://doi.org/10.17979/sportis.2015.1.1.1402>
- Omeñaca, R. y Ruiz, J. V. (2005). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Paidotribo.
- Rebollo, M. A., García, R., Barragán, R., Buzón, O. y Vega, L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *Relieve - Revista Electrónica de Investigación y de Evaluación Educativa*, 14(1), 1-23.
- Robazza, C. y Bortoli, L. (2005). Changing students' attitudes towards risky motor task: An application of the IZOF model. *Journal of Sports Sciences*, 23(10), 1075-1088.
- Rodríguez, A. (2017). Emociones del alumnado en las clases de Educación Física. Una revisión sistemática. *MoleQla-Revista de Ciencias de la Universidad Pablo de Olavide*, 24, 5-7.

Una visión de docentes especialistas sobre políticas y barreras para la inclusión educativa

OLALLA GARCÍA-FUENTES

Universidade de Vigo, olalla.garcia.fuentes@uvigo.es

MARÍA-AINOA ZABALZA-CERDEIRIÑA

Universidade de Vigo, mzabalza@uvigo.es

MANUELA RAPOSO-RIVAS

Universidade de Vigo, mraposo@uvigo.es

Resumen

En este capítulo se estudia la perspectiva del profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje perteneciente a centros educativos de Galicia sobre prácticas, experiencias y políticas públicas de inclusión educativa. El estudio realizado se enmarca en el proyecto *¿Qué estamos olvidando en la Educación Inclusiva? Una investigación participativa en Galicia*,¹ que tiene por finalidad investigar la desigualdad y exclusión escolar, así como las respuestas inclusivas, desde la percepción que poseen los diferentes agentes educativos: personas que ejercen la tutoría, especialistas, familias, asociaciones y políticos. El objetivo es conocer y analizar la percepción que el profesorado especialista posee en relación con las principales barreras que dificultan el desarrollo de escuelas más inclusivas, así como sus propuestas de mejora. A partir de un análisis descriptivo-interpretativo se elabora una entrevista semiestructurada destinada a este colectivo compuesta por un total de siete dimensiones. En este trabajo se presentan las ayudas, principales obstáculos y propuestas de mejora percibidas en relación con los recursos y la formación. El análisis de datos se apoyó en el *software* MAXQDA-2022. Los resultados obtenidos permiten constatar que la falta de recursos materiales y humanos, la

1. Parrilla, A. (dir.) (2019). *¿Qué estamos olvidando en la Educación Inclusiva? Una investigación participativa en Galicia*. (ref. PID2019-108775RB-C41).

precariedad de los departamentos de orientación, la rigidez de los ratios y las dificultades para el desarrollo y aplicación de protocolos específicos son las principales barreras que identifica el profesorado especialista. A su vez, la mejora de los departamentos de orientación y los ratios, así como el fomento de responsabilidades y funciones compartidas, son las principales propuestas de mejora para superar dichas barreras. Se concluye sobre la necesidad de seguir apostando por procesos de cambio y mejora más participativos que tengan como objetivo una educación más inclusiva.

Palabras clave: educación inclusiva, profesorado especialista, política educativa, investigación cualitativa

1. Introducción

Los sistemas de educación inclusiva se fundamentan en el análisis de derechos, que permitan dar al alumnado autonomía, fomenten la diversidad y luchen contra la discriminación, con el objetivo de generar escenarios educativos que permitan eliminar desigualdades y posibiliten la inclusión de todo el alumnado, independientemente de su situación. En palabras de Ángeles Parrilla, la educación inclusiva conlleva un deseo de repensar y cuestionar la concepción más extendida de la educación y del sistema educativo (Caparrós *et al.*, 2021).

Respondiendo a las demandas planteadas por los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 y, específicamente, a una educación de calidad (Objetivo 4) y a la reducción de las desigualdades (Objetivo 10), así como a la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018, los estados han ido implementando políticas y manifestando su compromiso en la promoción de la educación inclusiva. En España, la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) establece en su preámbulo el objetivo de reforzar la equidad y capacidad inclusiva del sistema, con la finalidad de hacer efectivo el derecho de todas las personas a la educación inclusiva, apostando por medidas como la atención personalizada, la prevención de dificultades de aprendizaje y el desarrollo de mecanismos de refuerzo. En el título II sobre Equidad en Educación se impulsa la detección precoz, la atención temprana y la educación inclusiva; se reconoce que la relación numérica entre profesorado y alumnado podrá ser inferior a la establecida. Asimismo, se regula la participación del alumnado y de sus familias en

el proceso de identificación y valoración de las necesidades educativas; se establece que las Administraciones educativas deben proporcionar los recursos, apoyos y atenciones educativas derivadas de la discapacidad y el desarrollo de planes específicos que permitan atender, en las mejores condiciones posibles, al alumnado con discapacidad.

En palabras de Weaver-Hightower (2008), la política existe dentro de un sistema que refleja diferentes dinámicas y niveles, en los que participan todas las personas involucradas. Este complejo sistema incluye versiones paralelas de una política en sus formas tanto escritas como declaradas o promulgadas, originalmente creadas por políticos, y posteriormente reescritas, reformuladas, interpretadas y puestas en práctica por los agentes educativos.

Investigaciones recientes sobre la percepción y actitudes del profesorado en este ámbito ofrecen resultados ambivalentes. Según Tello (2022), parte de la literatura existente muestra una tendencia en el profesorado de menor edad hacia actitudes positivas, debido a que su formación inicial incluyó algún acercamiento al campo de la inclusión. También Angenscheidt y Navarrete (2017) constatan que la mayoría del profesorado tiene una actitud favorable a la educación inclusiva, sobre todo los que poseen mayor experiencia. No obstante, los resultados de Soto (2007) manifiestan que las actitudes del profesorado respecto a la inclusión varían en función de características personales, su experiencia en el acompañamiento de esa población y de los recursos que tanto el Estado como su institución puedan ofrecerle. Al mismo tiempo, algunas de las actitudes desfavorables que muestra el profesorado están directamente relacionadas con la poca formación en este ámbito (Cariaga y Grandon, 2021).

En este contexto, la investigación inclusiva y participativa puede percibirse como un marco para seguir construyendo contextos de aprendizaje que den respuesta a las necesidades y demandas de los diferentes agentes educativos y sociales (Parrilla, 2021). Este trabajo analiza la perspectiva sobre prácticas, experiencias y políticas públicas de inclusión educativa que manifiesta el profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje perteneciente a centros educativos gallegos que se desarrolla en el marco del proyecto PID2019-108775RB-C41

[1]. Así este trabajo tiene por objetivo principal: conocer y analizar la percepción que el profesorado especialista posee en relación con las principales barreras que dificultan el desarrollo de escuelas más inclusivas, así como sus propuestas de mejora. Son objetivos específicos:

- Averiguar la percepción del profesorado especialista sobre las barreras político-administrativas.
- Conocer la percepción del profesorado especialista sobre propuestas de mejora político-administrativas.

2. Metodología

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación con una perspectiva metodológica participativa, que esclarece y reconoce los aportes no solo de los investigadores académicos, sino también de los agentes participantes y, al mismo tiempo, contribuye a la mejora (Walmsley *et al.*, 2018). Han participado cuatro docentes especialistas, con experiencia profesional dilatada, de centros educativos de la provincia de Pontevedra (tabla 1).

Tabla 1. Caracterización de los participantes

	Género	Especialidad	Años experiencia	Tipo de centro
Participante 16	Hombre	Pedagogía Terapéutica. Director	más de 15 años	Centro ordinario
Participante 17	Mujer	Pedagogía Terapéutica	más de 20 años	Centro ordinario
Participante 18	Mujer	Pedagogía Terapéutica	más de 20 años	Centro ordinario
Participante 19	Mujer	Tutora Educación Especial y PT	más de 20 años	Centro específico

Fuente: elaboración propia

Instrumento

La recogida de información se realizó a través de una entrevista semiestructurada con siete tópicos: satisfacción, colaboración, planes y protocolos, modelo de atención a la diversidad, normativa, recursos y formación. En cada uno de ellos se indaga sobre las ayudas, las principales barreras y las propuestas de mejora

percibidas. Por limitaciones de espacio, aquí se analiza la información de las dos últimas.

Procedimiento y análisis de datos

Para identificar las principales atribuciones de los participantes sobre el objeto de estudio, se lleva a cabo un análisis de contenido y de discurso (Van Dijk, 2003), con el *software* MAXQDA-2022. Se transcribieron las entrevistas, se importaron y codificaron los textos; tras una lectura en profundidad, se realizó el análisis a partir de una codificación abierta, donde se señalan los fragmentos de información más relevantes atendiendo a los objetivos de la investigación, y de una codificación más selectiva (Strauss y Corbin, 2002).

Para la codificación, se han tenido en cuenta dos grandes categorías, definidas en la investigación como:

- *Barreras político-administrativas*: declaraciones sobre la legislación vigente, y las decisiones/actuaciones/formas de proceder de las Administraciones educativas en el ámbito privado y público, que son un obstáculo para que las escuelas avancen en una orientación inclusiva, y las consecuencias que eso genera en la comunidad educativa.
- *Propuestas de mejora político-administrativas*: declaraciones sobre la legislación vigente, y decisiones/actuaciones/formas de proceder de las Administraciones educativas, en el ámbito privado y público, que favorecen el acceso, aprendizaje y participación de todo el alumnado.

3. Resultados

Se presenta la percepción de las participantes con relación a los recursos, condiciones laborales, marco normativo y burocracia administrativa.

3.1. Barreras político-administrativas

Algunas de las citas más representativas en los códigos estudiados son:

- *Recursos*: el análisis del discurso muestra como uno de los factores que dificultan la inclusión y la atención adecuada al alumnado con necesidades educativas la falta de recursos humanos y materiales.

No puede haber un profesor diferente cada hora, porque yo tengo una manera de trabajar, Alfonso tiene otra, otro tiene otra, no hay continuidad en el trabajo...Yo sigo insistiendo en que claro, si no tenemos profesorado, es muy difícil...

Código: • 1.1 Político-administrativas (Barr_pol) > 1.1.1 Recursos (Barr_pol_RR) Especialistas > Participante 16 (voz PT), Pos. 257-261

Yo creo que la política es muy bonita, de inclusión, la forma en que la vemos, muy bonita, pero en la práctica no hay medios necesarios para que la inclusión sea... real.

Código: • 1.1 Político-administrativas (Barr_pol) > 1.1.1 Recursos (Barr_pol_RR) Especialistas > Participante 18, Pos. 80

Otro de los temas que se desprende del análisis discursivo en relación con las barreras está relacionado con la precariedad de los departamentos de orientación y la necesidad de más personal, para que la inclusión sea real. Se afirma que la falta de recursos crea un sistema integrador, pero nunca inclusivo.

El departamento de orientación es precario, dos días, tenemos muchos casos, te dan todo a base de informes, y dos días viene un orientador, no puede hacer un informe de todos los niños, porque hacer un informe, no es un día y ya, necesitamos tiempo, no hay informes que demuestren las necesidades que tiene este colegio.

Código: • 1.1 Político-administrativas (Barr_pol) > 1.1.1 Recursos (Barr_pol_RR) Especialistas > Participante 16 (voz PT), Pos. 21-22

- *Condiciones laborales*: los datos analizados muestran que el horario, el salario y las ratios elevadas son los tres grandes temas resultantes del análisis en relación con las condiciones laborales. Se afirma que la sobrecarga en las horas de trabajo dificulta el desarrollo de mejores prácticas educativas, de la

misma manera, las ratios altas disminuyen la calidad y el buen funcionamiento.

Somos exactamente igual que cuando teníamos la mitad de niños, ahora tenemos el doble, entonces no hay nada ahí que la administración no entienda, ¿no? Y bueno, por el ambiente, hay muchos centros parecidos que tienen tres PT, o cuatro profesores más que nosotros, entonces dices que aquí algo está... Funciona mal, ¿no?

Código: • 1.1 Político-administrativas (Barr_pol) > 1.1.2 Condiciones laborales (Barr_pol_lab) Especialistas > Participante 16 (voz PT), Pos. 225-232

- *Marco normativo: los resultados ponen de manifiesto que la aplicación de medidas legislativas es, en muchas ocasiones, el primer gran obstáculo.*

Hablan de inclusión, pero luego, poner en práctica lo que dicen, es imposible.

Código: • 1.1 Político-administrativas (Barr_pol) > 1.1.3 Marco normativo (Barr_pol_norm) Especialistas > Participante 16 (voz PT), Pos. 16-17

Si tienes que cumplir determinados objetivos que te marca la legislación, sí o sí, creo que no se atiende a la diversidad, porque no se está atendiendo a mi diversidad dentro del aula.

Código: • 1.1 Político-administrativas (Barr_pol) > 1.1.3 Marco normativo (Barr_pol_norm) Especialistas > Participante 19, Pos. 150

En este sentido, el desarrollo y aplicación de protocolos también es un elemento que dificulta la puesta en marcha de prácticas más inclusivas. Se refleja la dificultad que existe para aplicar de manera real y efectiva las medidas que se proponen desde las Administraciones, bien por cómo se definen, bien porque no existen.

Y entonces puede pasar un trimestre, fácilmente, y ese niño queda sin atender, porque la orden dice que un PT tiene que tener un informe psicopedagógico que especifique las horas que tiene que atender y tiene que trabajar.

Código: • 1.1 Político-administrativas (Barr_pol) > 1.1.1 Recursos (Barr_pol_RR) Especialistas > Participante 16 (voz PT), Pos. 170-181

No creo que sea real la inclusión. Yo creo que hay muchos niños que están por estar, que la legislación y la inclusión a nivel político está muy lejos de lo que vivimos en los coles. Aparte de que está vetado, y me parece fatal, que no está legislado, pero por parte de inspección está vetado una atención temprana en los coles.

Código: • 1.1 Político-administrativas (Barr_pol) > 1.1.3 Marco normativo (Barr_pol_norm) Especialistas > Participante 19, Pos. 74

Del mismo modo, reflejan la necesidad y los beneficios de los planes y protocolos establecidos, siempre y cuando estén adaptados a las necesidades del alumnado.

Yo creo que necesitan una revisión y una visión de los profesionales en activo. A mí los profesionales que están fuera... Pues imagínate, universidad. Que me lo haga un catedrático sin que esté en activo, en un aula, me vale de muy poco, porque la realidad de las aulas es muy distinta a la universidad.

Código: • 1.1 Político-administrativas (Barr_pol) > 1.1.3 Marco normativo (Barr_pol_norm) Especialistas > Participante 19, Pos. 68

Se produce, además, una reiterada queja sobre la rigidez de las ratios, insinuando que la proporción del número de alumnado por cada docente no debería determinar a qué recursos accede un colegio o aula, condicionando en muchas ocasiones de manera negativa.

Como todos somos números..., si somos 18 y no llegamos a 20, da igual las necesidades que tenga ese aula, que tengas 5, 10, o ninguna. Son 18, no son 20, entonces no te corresponde, después hacen protocolos de aquí, protocolos de allá, favorecemos la inclusión... Te damos no sé qué... ¿A quién?

Código: • 1.1 Político-administrativas (Barr_pol) > 1.1.3 Marco normativo (Barr_pol_norm) Especialistas > Participante 16 (voz PT), Pos. 262-264

Se refleja que las políticas educativas no contemplan o ayudan a la innovación o a estrategias pedagógicas alternativas, pues suponen una mayor revisión por parte de las Administraciones de las prácticas educativas que realizan:

Ahora que sale ayuda para los libros de texto, las escuelas que no trabajamos con los libros de texto, no tenemos ningún tipo de ayuda... Tiene que salir del colegio, porque usas más fotocopias, más... Y no le vas a pedir a los niños, dame tres paquetes de folios..., sino que todo sale del colegio, y no nos dan una partida a mayores para decir estáis innovando, no tienes libros de texto, vamos a aportar algo...

Código: • 1.1 Político-administrativas (Barr_pol) > 1.1.3 Marco normativo (Barr_pol_norm) Especialistas > Participante 16 (voz PT), Pos. 7

Por último, se desprende la necesidad de departamentos de orientación sólidos y completos, pues son, en muchas ocasiones, el punto de partida para la aplicación de medidas de apoyo, tanto en las escuelas como con las familias.

Orientación para mí es la base de la inclusión, como no tengas un departamento de orientación fijo y completo... Es muy importante la figura de la orientadora en el centro, es muy importante, de hecho, el equipo directivo lo notamos mucho.

Código: • 1.1 Político-administrativas (Barr_pol) > 1.1.3 Marco normativo (Barr_pol_norm) Especialistas > Participante 16 (voz PT), Pos. 193-207

Lo peor que te puede tocar es no ser atendido y para la familia más. Las familias están cansadas, hartas y agobiadas, porque la Administración no les da soluciones. Nunca les da soluciones, siempre les da el paso para atrás..., teniendo la legislación a su favor.

Código: • 1.1 Político-administrativas (Barr_pol) > 1.1.3 Marco normativo (Barr_pol_norm) Especialistas > Participante 19, Pos. 172

- **Burocracia administrativa:** los aspectos que más dificultan su labor son la elaboración excesiva de informes, lo tedioso de los procesos administrativos y asumir competencias que no son propias.

Aparte de los recursos humanos, digamos, la... calidad de nuestro curso... si ves que una persona no hace informes, ni papeles, y que no sale... Lo que no puede hacer el equipo directivo es vigilar si lo hace bien, si no va bien, si se ha mandado ese informe a la familia o no, o sea, estamos llegando a ciertos aspectos que... nosotros estamos casi asumiendo tareas de orientación, cuando no somos orientadores».

Código: • 1.1 Político-administrativas (Barr_pol) > 1.1.4 Burocracia Administrativa (Barr_pol_bur) Especialistes > Participante 16 (voz PT), Pos. 437-443

Yo creo que nadie quiere estar en el equipo directivo por eso, porque, si te gusta enseñar, no quieres pasarte la vida haciendo papeles.

Código: • 1.1 Político-administrativas (Barr_pol) > 1.1.4 Burocracia Administrativa (Barr_pol_bur) Especialistas > Participante 18, Pos. 70

3.2. Propuestas de mejora político-administrativas

Algunas de las citas más representativas sobre propuestas de mejora de cada uno de los códigos son las siguientes.

Recursos

Se desprenden fuertes atribuciones a la necesidad de más recursos tanto personales como materiales, destacando propuestas como la creación de mejores y más completos departamentos de orientación.

Recursos. Recursos. Recursos y recursos. Personales y materiales. Es que no hay otra.

Código: • 3.1 Política educativa (Prop_PolEduc > 3.1.1 Recursos (Prop_polEduc_RR) Especialistas > Participante 19, Pos. 107-108

Si quieren inclusión, equipen los centros... Que doten a todos los centros con un departamento completo de orientación, porque inclusión con un departamento que viene dos días, y un martes al mes... ¿Qué clase de inclusión es esa?

Código: • 3.1 Política educativa (Prop_PolEduc > 3.1.1 Recursos (Prop_polEduc_RR) Especialistas > Participante 16 (voz PT), Pos. 28-30

Condiciones laborales

Las mejoras de la ratio y las funciones compartidas son las grandes propuestas de mejora que se desprenden del análisis.

Necesitamos más apoyo, porque realmente estamos apoyando los contextos, ella es la secretaria del director, y... Bueno, así estamos, y para el próximo año creo que va a empeorar, en ese sentido, porque el año pasado el equipo directivo del centro, son todos tutores, así que bueno, a ver cuando se hagan los horarios.

Código: • 3.1 Política educativa (Prop_PolEduc > 3.1.1 Recursos (Prop_polEduc_RR) Especialistas > Participante 16 (voz PT), Pos. 252-253

Marco normativo

Se propone la colaboración en el desarrollo de los protocolos a través de la participación de profesionales en activo de las escuelas. También se destaca la necesidad del fomento de la responsabilidad compartida entre las diferentes instituciones educativas, como, por ejemplo, la universidad, así como priorizar priorizar la atención al alumnado antes que los informes.

Y los protocolos... Que no los hagan gabinetes externos, que los hagan las personas que están todos los días con los niños, en las escuelas, porque no es lo mismo, eh... Un niño con atención individualizada de PT, que trabajar en el aula con él, porque puedo hacer un protocolo y decir, bueno, tenemos que trabajar así, así, y así, porque estoy sola con él

Código: • 3.1 Política educativa (Prop_PolEduc > 3.1.3 Marco normativo (Prop_polEduc_normat) Especialistas > Participante 16 (voz PT), Pos. 449-458

Y también la sociedad en general, las autoridades, las leyes educativas deben contemplar una responsabilidad compartida, no solo responsabilidad de una persona, sino compartidas.

Código: • 3.1 Política educativa (Prop_PolEduc > 3.1.4 Procesos Administrativos (Prop_polEduc_proc) Especialistas > Participante 17, Pos. 71

Es un mundo totalmente burocrático, quiero decir, antes de atender las dificultades de los niños, están los informes, los papeles...Entonces todo se frena.

Código: • 3.1 Política educativa (Prop_PolEduc > 3.1.4 Procesos Administrativos (Prop_polEduc_proc) Especialistas > Participante 16 (voz PT), Pos. 330-335

3.3. Comparación de los perfiles participantes

Tras el análisis realizado, presentamos una comparación de los perfiles (figura 1), en términos de frecuencias de códigos y valores de las variables. Se identifican las similitudes y diferencias entre casos, así como los patrones relacionados con las asignaciones de códigos y valores de variables. Se presenta una línea de perfil para cada caso. En el eje horizontal encontramos los códigos seleccionados y en el eje vertical los valores máximos y mínimos otorgados por cada una de las participantes.

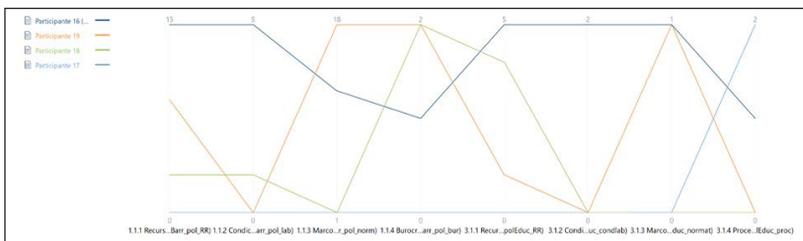


Figura 1. Gráfico de comparación de perfiles. Fuente: elaboración propia

La participante 16 ha realizado en su discurso comentarios relacionados con todas las categorías utilizadas, pero las barreras relacionadas con los recursos inspiran en ella un gran número de reflexiones (15 segmentos). Por su parte, la participante 19 no ha manifestado cuestiones relativas a las barreras de tipo laboral ni ha realizado propuestas de mejora relacionadas con ellas ni con los procesos educativos, pero las barreras que versan sobre el marco normativo han sido mencionadas en 18 ocasiones. La participante 18 incide sobre las barreras derivadas de la burocracia, mientras que el participante 17 solamente menciona propuestas de mejora relativas a los procesos educativos que favorecen la inclusión.

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos en este trabajo permiten conocer la percepción del profesorado en relación con la educación inclusiva y la atención al alumnado en aulas ordinarias. Del análisis discursivo se desprende que la falta de recursos tanto materiales como personales es una de las principales barreras. Además, la precariedad de los departamentos de orientación, el horario, el salario y las ratios elevadas se presentan como los principales argumentos que dificultan el desarrollo de prácticas educativas más inclusivas. En el ámbito legislativo, la propia aplicación de medidas propuestas por la Administración, el desarrollo y aplicación de los protocolos, la elaboración de informes y lo tedioso de los procesos administrativos se presentan como las principales barreras que emergen del análisis. Así, los recursos disponibles, las condiciones laborales, el marco normativo y la burocracia administrativa se evidencian como elementos que obstaculizan prácticas pedagógicas como las dibujadas por Cruz y Hernández (2022), «que vinculen la experiencia y la vivencia educativa con la comprensión de la inclusión como un pilar trascendental del proceso educativo actual» (p. 57).

Además, según Álvarez-Rementería *et al.* (2022):

La escuela debe asumir la responsabilidad de impregnar sus prácticas con los principios de la inclusión, siendo precisamente la escuela una de las instituciones más implicadas en el desarrollo de sociedades más inclusivas. (p. 176)

Pero ¿cómo podemos avanzar en esta dirección si, desde la óptica del profesorado especialista participante en esta investigación, no se dispone de los recursos humanos y materiales necesarios?

Por otro lado, en relación con las propuestas de mejora, destaca la colaboración y la responsabilidad compartida como una herramienta eficaz para mejorar todos los ámbitos relacionados con la inclusión. Coincidiendo, así, con estudios previos que corroboran la necesidad de colaboración entre el profesorado para llevar a cabo procesos de cambio y mejora en las escuelas, y que contribuyan a caminar hacia una educación más inclusiva (Krichesky y Murillo, 2018).

Este trabajo presenta ciertas limitaciones vinculadas al tamaño reducido de la muestra, lo que dificulta que los resultados obtenidos puedan generalizarse, pero esto no implica que los datos presentados se puedan comparar con otras investigaciones cualitativas realizadas. Como futura vía de investigación se plantea reforzar esta investigación teniendo en cuenta otras voces como las familias, el alumnado o los servicios de orientación que participan en las escuelas.

5. Referencias bibliográficas

- Álvarez-Rementería, M., Darretxe, L. y Gaintza, Z. (2022). Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el Estado español: desde la Ley Moyano hasta la LOMLOE. *Foro Educativo*, 38, 155-183. <https://doi.org/10.29344/07180772.38.3026>
- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459553539013>
- Cariaga, C. y Grandon, P. (2021). Actitudes del profesorado de secundaria hacia estudiantes con diagnóstico de trastorno mental en colegios de la provincia de Concepción y Diguillín: Un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 283-298. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.428681>
- Cruz- Picón, P. E. y Hernández -Correa, L. J. (2022). Una reflexión en torno a la educación inclusiva en el aula. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 13(1), 57-70. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.221301.05>
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. <http://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Parrilla, A. (2021). Pensar el desarrollo profesional docente desde la investigación: rutas participativas e inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 39-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200039>
- Soto, R. (2007). Actitud docente de la Universidad de Costa Rica hacia los (as) estudiantes con discapacidad de la Universidad. *Revista Educación*, 31(1), 11-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031102>

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Tello, J. (2022) Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83-94. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94>
- Van Dijk, T. (2003). Análisis crítico del discurso. En: D. Schiffrin, D. Tannen y H. E. Hamilton (eds.). *The handbook of speech analysis* (pp. 352-371). Blackwell.

Proyecto Piztu: venciendo las dificultades del alumnado

MAITANE PICAZA GORROTXATEGI

Universidad del País Vasco (UPV/EHU), maitane.picaza@ehu.eus

NAIARA OZAMIZ ETXEBARRIA

Universidad del País Vasco (UPV/EHU), naiara.ozamiz@ehu.eus

NAIARA BERASATEGI SANCHO

Universidad del País Vasco (UPV/EHU), naiara.berasategi@ehu.eus

NAHIA IDOIAGA MONDRAGON

Universidad del País Vasco (UPV/EHU), nahia.idoiaga@ehu.eus

Resumen

El presente trabajo describe un proyecto, que, en sintonía con la agenda 2030, pretende conocer el grado de inclusión social del alumnado con dificultades en diferentes facultades de la UPV/EHU en una fase inicial de detección de necesidades y en una fase posterior de propuesta de acciones. Con este proyecto se pretende, por un lado, conocer la realidad inclusiva que existe actualmente en estas diferentes facultades, y por otro, impulsar acciones y proyectos para la inclusión de estas personas. Para ello, en primer lugar, se realizará un estudio de la realidad actual, para posteriormente recoger propuestas para mejorar la situación de estas personas a través de debates grupales y utilizando metodologías activas. Finalmente, se dirigirán diferentes acciones para garantizar la inclusión de estas personas y evitar su estigmatización. De esta forma, el ODS 10 de la UPV/EHU mantendrá el reto de reducir las desigualdades y promover la inclusión de todas las personas. Este proyecto innovador se pretende poner en marcha con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas para que afecte a la comunidad tanto a nivel universitario como social.

Palabras clave: Agenda 2030, inclusión, universidad, ODS10, innovación educativa

1. Introducción

La Unión Europea (UE), en su artículo 1 de la Carta de los Derechos Fundamentales (de Faramiñán Gilbert, 2022), establece que la dignidad humana debe ser respetada y protegida. Sin embargo, esto no siempre ocurre y muchas veces las personas con dificultades, que son diferentes, pertenecen a grupos vulnerables o sufren estigma de parte de la sociedad por su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión, situación económica o cualquier otra circunstancia (Corrigan, 2003; Hernández-Èvole *et al.*, 2019; Herrero *et al.*, 2017; López, 2012). Todo contexto social y cultural debe contribuir a la integración social de las personas desde el respeto y reconocimiento de sus derechos, independientemente del género u otras señas de identidad. Por otro lado, con mucha frecuencia la sociedad facilita la generación de prejuicios negativos hacia diferentes colectivos. Las connotaciones utilizadas para referirse a las personas y el propio lenguaje, así como las políticas sociales desarrolladas en una comunidad, entre otras, pueden contribuir a estigmatizar a las personas.

El estigma es un fenómeno que se da en muchos contextos, incluso en la universidad, y especialmente en personas con dificultades (Avilés *et al.*, 2011). El estigma es el resultado de una dinámica social y es conocido como un proceso de etiquetado, pérdida de estatus y discriminación, en el que una persona es evaluada negativamente porque tiene un atributo distinto al de su comunidad (Angermeyer y Matschinger, 2005). El estigma que sufren estas personas puede tener consecuencias negativas en todos los ámbitos de la vida, como el aprendizaje, el trabajo y la socialización y se convierten en obstáculos para que consigan sus objetivos (Brouwers, 2020). Por ello, es fundamental que en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea el alumnado, el profesorado y el personal de administración y servicios incorporen a personas en dificultades y prevengan y reduzcan actitudes estigmatizadoras hacia ellas. Para ello, pueden beneficiarse de intervenciones educativas. Los programas educativos suelen tener resultados prometedores para la inclusión y para reducir las actitudes estigmatizadoras. También diversos estudios han demostrado que el contacto y conocimiento con personas diferentes reduce directamente la posibilidad de estigmatización (Spagnolo *et al.*, 2008).

Por lo tanto, alineado con la Agenda 2030, este proyecto se suma al reto de reducir las desigualdades en el ODS 10 de la UPV/EHU. El objetivo es fortalecer y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión, situación económica o cualquier otra circunstancia. Por otro lado, garantizar la igualdad de oportunidades y reducir la desigualdad de resultados, incluso si para ello es necesario suprimir leyes, políticas y prácticas discriminatorias, para implementar leyes, políticas y medidas adecuadas en este sentido.

Este proyecto se basa en la diversidad e inclusión: identidad de género, cultura y origen, diversidad funcional. Se pondrá el foco en la coeducación y la interseccionalidad, así como en la salud.

2. Objetivos

El objetivo principal de este proyecto, en sintonía con la agenda 2030, es conocer el grado de inclusión social del alumnado con dificultades en una fase inicial de detección de necesidades y en una siguiente de propuesta de acciones para mejorar la calidad de vida y el bienestar de las personas.

Los objetivos específicos serán los siguientes:

- Objetivos específicos de diagnóstico:
 - Conocer las tasas de inclusión y estigmatización que existen actualmente en las facultades de medicina, psicología, ingeniería, educación de Bilbao y educación, filosofía y antropología de Donostia.
 - Escuchar voces de personas con dificultades.
- Objetivos específicos de intervención:
 - Reducir la estigmatización y aumentar la inclusión.
 - Crear diferentes programas educativos, intervenciones e investigaciones para que se dé esta inclusión.
 - Detectar necesidades especiales adicionales a las que la UPV/EHU categoriza en su plan de inclusión.

3. Metodología

El presente proyecto se centrará en ayudar al alumnado con dificultades. Al hablar de *dificultades*, hablamos de diferentes grupos vulnerables. Es decir, se incluye en estos grupos al alumnado que vive en grupos desfavorecidos, al alumnado con discapacidad o a personas con algún trastorno mental. Aparte de la salud, se tendrán en cuenta otros factores como el origen, la cultura o el sexo-género.

Muchas veces estas personas sufren estigmatización o autoestigmatización por tener una diferencia y es necesario garantizar su inclusión en la universidad. Con este proyecto se pretende, por un lado, conocer la realidad inclusiva que existe actualmente en estas cuatro facultades, y por otro, impulsar acciones y proyectos para la inclusión de estas personas.

En el proyecto participarán activamente estudiantes, personal de administración y servicios, profesorado y personal de entidades ajenas a la UPV/EHU.

En primer lugar, se hará un estudio de la realidad actual. Las dimensiones que se analizarán serán la estigmatización que perciben en la universidad y percepción de una universidad inclusiva. Posteriormente se recogerán propuestas para mejorar la situación de estas personas a través de debates grupales y utilizando metodologías activas.

Muestra

En una primera fase el presente proyecto se llevará a cabo en las facultades de educación, medicina, psicología e ingeniería. Concretamente, se recogerá la información del alumnado de estas facultades y se realizarán las intervenciones según los datos recogidos. En una segunda fase se pretende ampliar este estudio a toda la comunidad universitaria de la Universidad del País Vasco. A tal fin, se requerirá de la participación de investigadores, profesores, alumnado y PAS de todas las facultades. Finalmente, se pretende acercar a la sociedad e implantar este proyecto en diferentes contextos educativos donde se diagnostiquen necesidades.

Instrumentos

Para la obtención de datos, se recogerán variables sociodemográficas, se ha realizado un cuestionario *ad hoc* para detectar las si-

tuaciones de estigmatización en la universidad y, finalmente, se aplicará el cuestionario de (Herrán Gascón, Agustín de la *et al.*, 2017) para la evaluación de la educación inclusiva universitaria.

Acciones

Se dirigirán diferentes acciones para garantizar la inclusión de estas personas y evitar su estigmatización. Las acciones pueden ser de diferente tipo:

- *Acercamiento a diferentes colectivos*: está estudiado que el conocimiento cercano de diferentes colectivos estigmatizados reduce el estigma (Spagnolo *et al.*, 2008; Taylor y Dear, 1981; Wolff *et al.*, 1996). Por lo tanto, se harán actividades donde puedan participar diferentes colectivos para reducir su estigmatización
- *Comunicación*: el equipo cuenta con personas con experiencia en medios de comunicación, por lo que se llevarán a cabo acciones donde se comunicará a la sociedad las diferentes casuísticas y acciones que se llevarán a cabo en este proyecto.
- *Difusión*: la difusión mediante artículos científicos y divulgativos, ponencias, apariciones en prensa, redes sociales... serán constantes, ya que actualmente es la manera más eficaz para llegar a la gente.
- *Formación*: la formación de trabajadores y alumnado de la comunidad universitaria será también una acción constante en el presente proyecto (Giné *et al.*, 2011; Lanfredi *et al.*, 2019; Morales Bueno y Landa Fitzgerald, 2004; Thornicroft *et al.*, 2016).

4. Conclusiones

Actualmente la Universidad del País Vasco tiene varios servicios de ayuda a personas con dificultades, discapacidad, problemas psicológicos y otras características que hacen que la inclusión sea difícil. Sin embargo, no queda claro si el alumnado conoce estos recursos ni si son suficientes para adaptarse a sus necesidades. De ahí que sea importante llevar a cabo proyectos como PIZTU para analizar, diagnosticar e identificar si los servicios actuales son suficientes, conocidos y si hay que crear más recursos y acciones para acabar con las desigualdades.

De momento, el proyecto se encuentra en una fase de diagnóstico, pero los primeros resultados apuntan a que el alumnado no conoce los recursos y no le parecen suficientes para hacer frente a estas desigualdades. El diagnóstico sobre los recursos apunta también a que, aunque los recursos actuales son de gran ayuda, no son suficientes y hay que invertir más tanto en personal como económicamente en reforzar estas ayudas y en ampliarlas.

Gracias a este proyecto, el ODS 10 de la UPV/EHU mantendrá el reto de reducir las desigualdades y promover la inclusión de todas las personas.

En relación con este objetivo, también se trabajarán de forma transversal otros ODS como el ODS 3, Salud y Bienestar; el ODS 4, Educación de Calidad; y el ODS 5, Igualdad de Género.

Este proyecto innovador se pretende poner en marcha con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas para que repercuta en la comunidad tanto a nivel universitario como social. Sin embargo, es un reto que esperamos que se cumpla a largo plazo, puesto que hay muchos pasos que dar hacia la igualdad.

5. Referencias bibliográficas

- Angermeyer, M. C. y Matschinger, H. (2005). Labeling-stereotype-discrimination. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 40(5), 391-395.
- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-Lopez, L. J. y Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: *bullying*. *Psicología Conductual*, 19(1), 57.
- Brouwers, E. P. (2020). Social stigma is an underestimated contributing factor to unemployment in people with mental illness or mental health issues: position paper and future directions. *BMC Psychology*, 8(1), 1-7.
- Corrigan, P. (2003). Beat the stigma: come out of the closet. *Psychiatric Services*, 54(10), 1313.
- De Faramiñán Gilbert, J. M. (2001). La carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea. *Revista de Estudios Regionales*, (59), 237-264.
- De la Herrán Gascón, A., Paredes Labra, J. A. y Monsalve Treskow, D. V. (2017). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 913-928.

- Giné, N., Parcerisa Aran, A. y Piqué Simón, B. (2011). Aprender mediante el estudio de casos. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 51, 45-51.
- Hernández-Èvole, H., Atienza-Carbonell, B. y Balanzá-Martínez, V. (2019). Reducing stigmatizing attitudes towards mental illness among medical students. *European Neuropsychopharmacology*, 29, S595.
- Herrero, A. M. M., Sánchez, F. S. y De Lemus Sarmiento, M. L. (2017). Diferencias de la población general con relación a los conocimientos, actitudes y conductas hacia el estigma en salud mental. *Psychology, Society, & Education*, 6(1), 17-26.
- Lanfredi, M., Macis, A., Ferrari, C., Rillosi, L., Ughi, E. C., Fanetti, A., Younis, N., Cadei, L., Gallizioli, C. y Uggeri, G. (2019). Effects of education and social contact on mental health-related stigma among high-school students. *Psychiatry Research*, 281, 112581.
- López, M. (2012). El estigma en salud mental. *Psychology, Society, & Education*, 4(2), 131-136
- Morales Bueno, P. y Landa Fitzgerald, V. (2004). *Aprendizaje basado en problemas*.
- Spagnolo, A. B., Murphy, A. A. y Librera, L. A. (2008). Reducing stigma by meeting and learning from people with mental illness. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 31(3), 186.
- Taylor, S. M. y Dear, M. J. (1981). Scaling community attitudes toward the mentally ill. *Schizophrenia Bulletin*, 7(2), 225-240.
- Thornicroft, G., Mehta, N., Clement, S., Evans-Lacko, S., Doherty, M., Rose, D., Koschorke, M., Shidhaye, R., O'Reilly, C. y Henderson, C. (2016). Evidence for effective interventions to reduce mental-health-related stigma and discrimination. *The Lancet*, 387(10023), 1123-1132.
- Wolff, G., Pathare, S., Craig, J. y Leff, J. (1996). Community knowledge of mental illness and reaction to mentally ill people. *The British Journal of Psychiatry*, 168(2), 191-198.

BLOQUE IV: HERRAMIENTAS DIGITALES EDUCATIVAS

Podcasts como alternativa a las pantallas: una experiencia en Educación Infantil

ESTIBALIZ ARAGÓN-MENDIZÁBAL

Universidad de Cádiz, estibaliz.aragon@uca.es

NOEMÍ SERRANO-DÍAZ

Universidad de Cádiz, noemi.serrano@uca.es

Resumen

En la actualidad, el uso generalizado de las pantallas es motivo de preocupación por la alta exposición a la que los menores se ven sometidos y las consecuencias derivadas de ello. Es necesario llevar a cabo intervenciones que permitan reducir el tiempo frente a las pantallas y a su vez permitan ofrecer alternativas al uso de estas. Algunas familias y educadores son conscientes de la repercusión que la sobreexposición puede tener en el desarrollo y el bienestar de los más pequeños, por ello es necesario suplir el tiempo de uso independientemente de su finalidad. Desde la investigación aplicada, se plantea el uso de los *podcasts* en las primeras etapas educativas como alternativa al empleo de dispositivos móviles y pizarras digitales. En esta línea, se está realizando con carácter empírico un estudio, empleando como herramienta la plataforma Nubba de la empresa Baby-radio SL, con el objetivo de reducir el tiempo de exposición a las pantallas usando *podcasts* educativos como recurso alternativo. Para ello, se plantea un estudio que arrojará información sobre las ventajas derivadas de la intervención en relación con hábitos diarios y aspectos psicológicos implicados. En este trabajo se presentan los fundamentos teóricos de la investigación, así como una descripción de la plataforma y su contenido para su empleo en situaciones de ocio y de enseñanza escolar. Se esperan, como resultados derivados del estudio, contribuir al aprendizaje formal e informal de los más pequeños (por el carácter educativo del contenido) y reducir o amortiguar las consecuencias negativas derivadas de la sobreexposición a las pantallas, que se encuentran relacionadas con la actividad diaria y el bienestar psicológico de las niñas y los niños.

Palabras clave: Educación Infantil, *podcast*, pantallas

1. Introducción

1.1. El uso de los *podcasts* en la actualidad

El uso de los *podcasts* se encuentra generalizado en educación, en especial en enseñanzas superiores y universitarias (González-Conde, Prieto-González y Gil, 2022; Gunderson y Cumming, 2022; Kuo, Cheng y Liu, 2023; Laaser, Jaskilioff y Becker, 2010; Mariscal y Rojas, 2021; Orellana, Torres y Valladares, 2018; Trujillo-Torres, 2011). Además, la pandemia ha visto impulsado el uso de estos como herramienta pedagógica, debido a la educación a distancia y las metodologías e instrumentos vinculados a esta (Culqui, Pimentel, Crispín y Huillca, 2022; Eringfeld, 2021; Forbes y Khoo, 2015; Law-Penrose, 2021; Nankani y De Friese, 2022).

Entre los beneficios derivados de los *podcasts*, se espera una mejora en la expresión oral y la lengua escrita (Phillips, 2017; Shafiee y Salehi, 2019) la comprensión oral (Bakhsh y Gilakjani, 2021), así como en la alfabetización (Morgan, 2015). Incluso se ha constatado que estos beneficios se traducen también en mejoras para el aprendizaje de la segunda lengua (Culqui *et al.*, 2022; Robles, 2011). Asimismo, son patentes las ventajas que se obtienen de ellos en alumnado con discapacidad visual (Terán, Arano, González, Maldonado y González, 2017).

Es de esperar también que el uso de los *podcasts* promuevan la imaginación y la creatividad (Carvalho, 2021; Hoban, Nielsen y Shepherd, 2015; Lemerond y Rourks, 2023; Llinares, 2020) y, debido a sus características intrínsecas, también se relacionan con una mejora de la atención (Marunevich, Bessarabova, Shefiyeva y Razhina, 2021; Shafiee y Salehi, 2019) y la memoria (Mirzaeian, 2020).

Sin embargo, las ventajas derivadas del uso de *podcasts* en educación se encuentran bien documentadas en educación superior, pero su uso en Educación Primaria o elemental es muy inferior y en Educación Infantil casi inexistente.

Es importante mencionar que esta experiencia pretende acercar a la etapa de Educación Infantil al uso de *podcasts*, pero, además, la finalidad es doble, ya que pretende usarlos como alternativa a las pantallas.

1.2. Sobreexposición a las pantallas: ¿un problema de salud pública?

En la actualidad, el uso generalizado de las pantallas es motivo de preocupación por la alta exposición a la que los menores se ven sometidos y las consecuencias derivadas de ello (Ortiz-de-Villate, Gil-Flores y Rodríguez-Santero, 2023). Estos autores encontraron que aquellos niños que la alta exposición a las pantallas se asocia con un menor rendimiento en comunicación lingüística y razonamiento matemático. Asimismo, otros estudios hacen hincapiés en la influencia que el abuso de pantallas tiene en las relaciones interpersonales (Álvarez-Cadena, Pilamunga-Asacata, Mora-Alvarado y Naranjo-Kean-Chong, 2020). Chen, Chen, Wen y Snow (2020) estudiaron la relación existente entre el uso excesivo de pantallas y la eficacia de las prácticas parentales, los autores llegaron a la conclusión de que el uso excesivo de pantallas se asociaba con menos prácticas de alfabetización en el hogar. Además, al contrario de lo que en un primer momento pudiese parecer, el uso de la tecnología en instantes de tensión se utiliza para que los propios padres manejen su ansiedad, en lugar de calmar a los niños, tal y como parece a ojos ajenos. Los autores concluyen que los padres necesitan ayuda para manejar su ansiedad como padres y usar las pantallas de un modo sano y educativo.

Este incremento de uso de pantallas se ha visto incrementado por las medidas derivadas de la covid-19 (Rodríguez y Estrada, 2021; Trott, Driscoll, Irlado y Pardhan, 2022), que, además, han afectado a ciertos indicadores de salud, tales como la nutrición, el sueño y el rendimiento visual.

Sabemos que existen diversas variables sociodemográficas que pueden influir en el abuso de pantallas en el hogar, como son el nivel socioeconómico de la familia y sus ingresos, los hábitos de sueño e, incluso, el género del menor (Ortiz-de-Villate *et al.*, 2023). Es obvio que los padres tienen un peso muy importante y un rol fundamental a la hora de limitar el tiempo de exposición a las pantallas y/o acompañar a los pequeños durante su uso. Konca (2022) halló una relación directa entre el consumo que los padres hacían del uso de pantalla y el que empleaban sus hijos en tal finalidad, es decir, aquellos niños que usaban las pantallas una media de 3 horas contaban con

padres que superaban en más de una hora el tiempo de exposición a las pantallas de los pequeños. En este orden de cosas, podemos entender que las pantallas se están convirtiendo en un entorno principal de experiencias que rodean al niño en su crecimiento y en consecuencia en su desarrollo neurológico. Existen muchas actividades con base en pantallas que inducen la plasticidad cerebral en los adultos y que, en consecuencia, facilitan su rendimiento. Sin embargo, los niños se encuentran inmersos en una etapa de cambios en la estructura anatómica del cerebro y su conectividad. Por tanto, debido a las características intrínsecas del contenido de pantallas, los pequeños ven afectados sus mecanismos neurológicos de procesamiento de recompensas, y no menos importante se muestra la patente afectación del control de los impulsos. Estos sistemas se encuentran especialmente deteriorados en aquellos niños que llegan a padecer trastornos de dependencia o adicción, tanto a las pantallas y los videojuegos como a internet. Hay estudios que muestran que este uso excesivo a las pantallas en edades temprana puede causar una predisposición a dichos trastornos con el paso del tiempo, debido especialmente a la influencia que puede traer consigo esa sobreexposición en dicho periodo crítico del desarrollo. Es decir, los cambios sinápticos, estructuras y funcionales pueden predisponer a sufrir trastornos relacionados con el control de impulsos y las adicciones y/o dependencias (Sigman, 2019). Por desgracia, el abuso de pantalla también incrementa la predisposición a otros tipos de trastornos que ponen en riesgo el bienestar de los pequeños, tales como los trastornos relacionados con el sueño (Zhu, Fang, Chen, Hu, Cao, Yang y Xia, 2020) y las conductas disruptivas (Nagata *et al.*, 2023).

En definitiva, la literatura científica indica que el uso excesivo de pantallas se está convirtiendo en un problema de salud pública, y que es necesario realizar intervenciones que permitan reducir el tiempo frente a las mismas y a su vez permitan ofrecer alternativas al uso de estas. Algunas familias y educadores son conscientes de la repercusión que la sobreexposición puede tener en el desarrollo y el bienestar de los más pequeños, por ello es necesario suplir el tiempo de uso independientemente de su finalidad (ocio y/o aprendizaje). Desde la investigación aplicada se realiza una propuesta que conjuga las ventajas derivadas del

uso de los *podcasts* y los beneficios de reducir la exposición de los más pequeños a las pantallas.

2. La transferencia del conocimiento científico a la sociedad empleando como vehículo a la empresa educativa

La transferencia del conocimiento científico a la sociedad es una tarea pendiente para los investigadores en especial en el ámbito de la investigación. Con esta propuesta, se aprovecha al máximo la confluencia de la empresa educativa y la investigación de un equipo multidisciplinar en investigación educativa, con la finalidad de proveer a la comunidad de herramientas y metodologías que beneficien en última estancia a las personas que componen la sociedad (Mera *et al.*, 2019).

Concretamente, esta investigación parte del acuerdo entre investigadoras de la Universidad de Cádiz¹ y la empresa Babyradio SL.² Esta empresa desarrolla su actividad en todo el territorio español y países de Latinoamérica, garantizando el amplio impacto de la propuesta.

Babyradio SL es una herramienta educativa destinada a niñas y niños de 0 a 8 años de edad que contiene contenidos que contribuyen a la estimulación cognitiva. El contenido de Babyradio SL, además de ser supervisados por educadores, se muestra muy cuidado, contando con un grupo de personajes que nos adentran al pequeño en un mundo de magia y fantasía en distintos escenarios, entre ellos: *el Bosque de Mon el Dragón*, *la Granja de Kroki*, *la Jungla de Panthy* y *la Playa de Fly* (figura 1).

Recientemente, la empresa Babyradio SL ha aunado esfuerzos en la realización de una nueva plataforma exclusivamente de *podcasts* llamada Nubba,³ que pretende conjugar la labor previa con nuevos materiales únicamente en formato *podcast*. Además, Nubba puede descargarse en dispositivos electrónico o se puede acceder a ella a través de cualquier navegador. La interfaz

1. Colaboración UCA y Babyradio S.L. respaldada por el contrato OTRI OT2022/003.

2. <https://babyradio.es>

3. <https://podcast.nubba.net/pages/home>



Figura 1. Logo de Bbyradio SL, escenarios educativos y personajes principales

de Nubba es sencilla de manejar, y nos recuerda a las plataformas digitales de contenido audiovisual en *streaming* (figura 2). Además, Nubba ofrece un entorno controlado y estructurado que facilita la navegación de los adultos, pero también de los más pequeños.

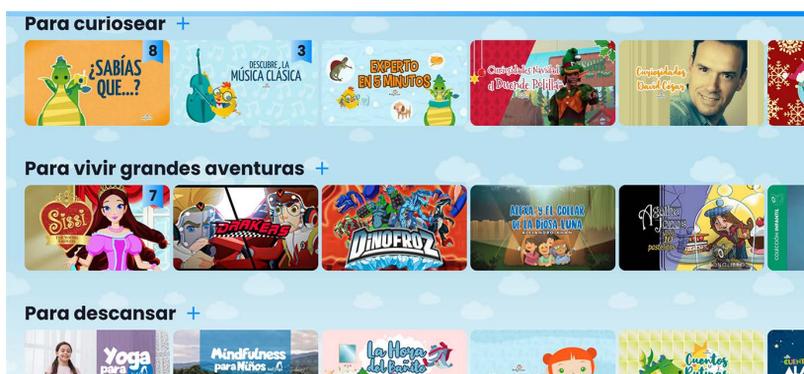


Figura 2. Interfaz de la plataforma Nubba

Además, dentro de cada una de las categorías se encuentran distintos capítulos y temporadas que facilitan la construcción de la propuesta.

3. Contextualización de la propuesta

El objetivo principal de la propuesta consiste en incluir los *podcasts* en la etapa de Educación Infantil como alternativa al uso de las pantallas. Se propone una programación a demanda, atendiendo a los contextos educativos de mayor influencia en el desarrollo de los más pequeños a edades tempranas.

Atendiendo a las particularidades del contexto escolar, en la tabla 1 se incluyen los momentos del horario recomendados, el contenido objetivo a tratar y la finalidad del uso de los *podcasts*.

Tabla 1. Contextualización en el ámbito escolar

Contexto escolar (a nivel de aula)		
Horario propuesto:	Contenido objetivo:	Finalidad
Después del recreo	Relajación-Yoga	Conducir a un estado de calma que facilite la incorporación a la dinámica de aula, después del nivel de activación propia del juego libre.
En asamblea (a demanda del profesorado)	Contenido educativo: <ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Conocimiento del medio • Matemáticas • Vocabulario • Conceptos • Hábitos de higiene y rutinas • Convivencia • Valores 	Sustituir el uso de pantallas en clase por <i>podcasts</i> que proporcionen al alumnado contenido educativo curricular, tanto a nivel conceptual como relacionados con la autonomía y la socialización.

Fuente: elaboración propia

Asimismo, se contempla el uso del material procedente de la plataforma Nubba en el contexto familiar. Si bien es cierto que el contexto educativo familiar no se encuentra tan estructurado como el escolar, se indican momentos del día o situaciones que pueden favorecer el uso de los materiales. A continuación, se incluye una tabla (tabla 2) que incluye el contenido objetivo a tratar y la finalidad del uso de los *podcasts*.

Tabla 2. Contextualización en el ámbito familiar

Contexto familiar (casa)		
Horario propuesto:	Contenido objetivo:	Finalidad
Antes de dormir	Cuentos y nanas Relajación	Trasladar a un estado de relajación previo al sueño que conlleve a conciliarlo con mayor facilidad.
Viajes en coche o actividades monótonas	Canciones infantiles para cantar en familia, adivinanzas y juegos	Establecer un punto de encuentro y conexión entre los pequeños y los adultos, que contribuya a sobrellevar actividades que pueden ser monótonas o carentes de estimulación para los pequeños y, por tanto, fuente de conflicto.
En cualquier momento del día (a demanda de los adultos)	Cuentos, hábitos, canciones	Recompensar a los más pequeños compartiendo tiempo juntos con un relato, enseñanza o canción.

Fuente: elaboración propia

4. Clasificación y categorización del contenido de Nubba

Los momentos del día u horario propuesto serán considerados como categorías a la hora de clasificar los elementos (*podcasts* seleccionados).

Tabla 3. Categorías y contenido de Nubba en la escuela

Contexto escolar	Contenido seleccionado de Nubba
<i>Después del recreo</i> «Volvemos a clase»	<ul style="list-style-type: none"> • Relajación (6 capítulos) • Mindfulness para niños (6 capítulos) • Yoga para niños (21 capítulos)
<i>En asamblea (a demanda del profesorado)</i> «Escucha y aprende»	<p>Conocimiento numérico y alfabetización</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprende inglés con Babyradio (10 capítulos) ✓ Las letras los números y mucho más (6 capítulos) ✓ Trabalenguas (10 capítulos) <p>Conocimiento del medio</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Secretos de la naturaleza (11 capítulos) ✓ El huerto de Greta (11 capítulos) ✓ Experto en 5 minutos (8 capítulos) ✓ ¿Sabías qué? (9 capítulos) ✓ Zoo de Babyradio (4 capítulos)

Temas transversales

- ✓ Igualdad de género (6 capítulos)
- ✓ Educación vial (8 capítulos)
- ✓ Navidad en el mundo (9 capítulos)

Conocimiento musical y expresión plástica

- ✓ Descubre la música clásica (10 capítulos)
- ✓ Músicas del mundo (8 capítulos)
- ✓ Las artes con Panthy (10 capítulos)

Rutinas y autonomía

- ✓ Consejos de higiene bucal (12 capítulos)
- ✓ Cuentos rutinas comida (9 capítulos)
- ✓ Cuentos rutinas baño (13 capítulos)

Valores y emociones

- ✓ Superhéroes de verdad (1 capítulo)
 - ✓ Cambiemos el mundo (10 capítulos)
 - ✓ Fábulas (6 capítulos)
 - ✓ Fábulas y leyendas populares (6 capítulos)
 - ✓ Cuentos de Villabombilla (9 capítulos)
 - ✓ Cuaderno de campo (30 capítulos)
 - ✓ Fly el superhéroe, aventuras en la playa (5 capítulos)
-

Fuente: elaboración propia

Asimismo, se especifican las orientaciones para su uso en el hogar y las posibilidades que ofrece la plataforma en cuanto a variedad de contenido.

Tabla 4. Categorías y contenido de Nubba en el hogar

Contexto familiar	Contenido seleccionado de Nubba
<i>Antes de dormir</i> «A la camita»	<ul style="list-style-type: none">• Cuentos País Almohada (8 capítulos)• Me voy a la cama (5 capítulos)• Canal nanas
<i>Viajes en coche o actividades monótonas</i> «Nubbaneando»	<ul style="list-style-type: none">– La máquina del tiempo (10 capítulos)– Adivina Adivinaba (9 capítulos)– Adivinanzas (10 capítulos)– Adivina qué es (13 capítulos)– Pintar el mundo (10 capítulos)– Curiosidades David César (6 capítulos)– Dónde está el duende Pedrito (9 capítulos)– Trabalenguas (10 capítulos)
<i>En cualquier momento del día (a demanda de los adultos)</i> «Podcasa»	<ul style="list-style-type: none">◇ Juegos en casa (8 capítulos)◇ Cuida tu mascota (11 capítulos)◇ En la cocina con Ricco (7 capítulos)◇ Cuentos rutinas comida (9 capítulos)◇ Cuentos rutinas baño (13 capítulos)◇ Fábulas (6 capítulos)◇ Fábulas y leyendas populares (6 capítulos)

-
- ◇ La hora del bañito (3 capítulos)
 - ◇ Kroki el pollito y sus divertidos descubrimientos (5 capítulos)
 - ◇ Vamos a jugar (9 capítulos)
 - ◇ Los cuentos de Mon el dragón (2 capítulos)
 - ◇ Panthy la pirata pantera aventurera (5 capítulos)
 - ◇ Historias para no dormir (3 capítulos)
 - ◇ Los cuentos del abuelo (13 capítulos)
-

Fuente: elaboración propia

5. Conclusiones y resultados esperados

La revisión teórica incluida incide en la necesidad de incluir alternativas al uso de las pantallas orientando su atención al uso de los *podcasts*. Si bien es cierto que las experiencias en los primeros años de escolaridad no son numerosas, esta investigación abre una interesante y fundamentada vía de trabajo enfocada a aprovechar los beneficios derivados del uso de los *podcasts* y sus posibles consecuencias en el desarrollo cognitivo de los más pequeños. El nivel de detalle de la propuesta hace viable su puesta en marcha en los distintos contextos educativos y promete resultados favorables, debido a su carácter integral.

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez-Cadena, K. A., Pilamunga-Asacata, D. E., Mora-Alvarado, K. G. y Naranjo-Kean-Chong, M. K. (2020). Tiempo en pantalla (televisión, computadora, celular, tabletas) en las relaciones interpersonales entre niños de 8 a 12 años. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(15), 258-266.
- Bakhsh, H. S. y Gilakjani, A. P. (2021). Investigating the effect of podcasting on Iranian intermediate EFL learners' listening comprehension skill. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 14(2), 247-281.
- Carvalho, A. A. (2021, November). Stimulating Students' Creativity in Individual and Group Work Projects. En: *Innovate Learning Summit* (pp. 285-293). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Chen, C., Chen, S., Wen, P. y Snow, C. E. (2020). Are screen devices soothing children or soothing parents? Investigating the relations-

- hips among children's exposure to different types of screen media, parental efficacy and home literacy practices. *Computers in Human Behavior*, 112, 106462.
- Culqui, D. C., Pimentel, J. F. F., Crispín, R. L. y Huillca, C. Á. (2022). El podcast y la enseñanza del inglés en tiempos de pandemia. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 39-44.
- Eringfeld, S. (2021). Higher education and its post-colonial future: utopian hopes and dystopian fears at Cambridge University during Covid-19. *Studies in Higher Education*, 46(1), 146-157.
- Forbes, D. y Khoo, E. (2015). Voice over distance: A case of podcasting for learning in online teacher education. *Distance Education*, 36(3), 335-350.
- González Conde, M. J., Prieto González, H. y Gil, F. B. (2022). Didáctica del podcast en el programa PMAR: una experiencia de aula en la Comunidad de Madrid. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 25(1), 183201. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30618>.
- Gunderson, J. L. y Cumming, T. M. (2022). Podcasting in higher education as a component of Universal Design for Learning: A systematic review of the literature. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-11.
- Hoban, G., Nielsen, W. y Shepherd, A. (2015). *Podcast overview*. In *Student-generated Digital Media in Science Education* (pp. 39-54). Routledge.
- Konca, A. S. (2022). Digital technology usage of young children: Screen time and families. *Early Childhood Education Journal*, 50(7), 1097-1108.
- Kuo, C. L., Cheng, S. F. y Liu, I. F. (2023). «What Teachers Don't Teach»: Using Podcast as a Storytelling Tool for Graduate Nursing Students. *Nurse Educator*, 10, 1097.
- Laaser, W., Jaskilioff, S. L. y Becker, L. C. R. (2010). Podcasting: ¿Un nuevo medio para la Educación a Distancia? *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23.
- Law-Penrose, J. (2021). Reducing Uncertainty and Podcasting Engagement: An HR Classroom Response to COVID-19. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 10(1).
- Lemerond, S. y Rourks, L. C. (2023). *Digital Voices: Podcasting in the Creative Writing Classroom*. Bloomsbury Publishing.
- Llinares, D. (2020). A Cinema for the Ears: Imagining the Audio-Cinematic through Podcasting. *Film-Philosophy*, 24(3), 341-365.

- Mariscal, L. M. J. y Rojas, M. J. L. (2021). Podcast como recurso educativo en educación superior. *Convergencia entre educación y tecnología: Hacia un nuevo paradigma*, 272.
- Marunovich, O., Bessarabova, O., Shefieva, E. y Razhina, V. (2021). Impact of podcasting on English learners' motivation in asynchronous e-learning environment. En: *SHS Web of Conferences* (vol. 110, p. 03006). EDP Sciences.
- Mera, C., Ruiz, G., Aguilar, M., Aragón, E., Delgado, C., Menacho, I., Navarro, J. I. et al. (2019). Coming together: R&D and children's entertainment company in designing APPs for learning early math. *Frontiers in Psychology*, 9, 2751.
- Mirzaeian, V. R. (2020). Collaborative podcasting and its Effect on English Vocabulary Learning and Retention. *Two Quarterly Journal of English Language Teaching and Learning University of Tabriz*, 12(25), 223-237.
- Morgan, H. (2015). Focus on technology: Creating and using podcasts promotes student engagement and learning. *Childhood Education*, 91(1), 71-73. <https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1001680>.
- Nagata, J. M., Chu, J., Ganson, K. T., Murray, S. B., Iyer, P., Gabriel, K. P., Baker, F. C. et al. (2023). Contemporary screen time modalities and disruptive behavior disorders in children: a prospective cohort study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 64(1), 125-135.
- Nankani, S. y De Friese, A. (2022). The Story Seeds Podcast: A US Case Study of Creativity in the Classroom through Podcasts from the Producer's and Teacher's Perspectives. En: *The Routledge Handbook of Media Education Futures Post-Pandemic* (pp. 312-325). Routledge.
- Orellana, J. P. S., Torres, M. L. M. y Valladares, N. I. P. (2018). La tutoría académica y la herramienta web 2.0: podcast, en la educación superior. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(2), 39-46.
- Ortiz-de-Villate, C., Gil-Flores, J. y Rodríguez-Santero, J. (2023). Variables asociadas al uso de pantallas al término de la primera infancia. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 66.
- Phillips, B. (2017). Student-produced podcasts in language learning—exploring student perceptions of podcast activities. *IAFOR Journal of Education*, 5(3), 157-171.
- Robles, H. S. (2011). Experiencia de podcasting en la enseñanza de una segunda lengua. *Zona próxima*, 14, 142-149.
- Rodríguez, O. y Estrada, L. C. (2021). Pantallas en tiempos de pandemia: efectos bio-psico-sociales en niñas, niños y adolescentes. *Revista Sociedad*, 42, 15-29.

- Shafiee, F. y Salehi, H. (2019). The effects of podcasting on listening and speaking skills: A review paper. En: *7th National Conference on Applied Research Language Studies*. Teherán.
- Sigman, A. (2017). Screen Dependency Disorders: a new challenge for child neurology. *Journal of the International Child Neurology Association*, 1(1). <https://doi.org/10.17724/jicna.2017.119>
- Terán, L., Arano, A., González, L., Maldonado, U. y González, J. (2017). Inclusión del Podcast en la educación básica: una estrategia didáctica para alumnos con discapacidad visual. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 4(7).
- Trott, M., Driscoll, R., Irlado, E. y Pardhan, S. (2022). Changes and correlates of screen time in adults and children during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *EClinicalMedicine*, 48, 101452.
- Trujillo-Torres, J. M. (2011). Comunicación, innovación, educación y gestión del conocimiento en torno al uso del podcast en la educación superior. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 8, 225-240.
- Vera, M. M. S. y Fernández, I. M. S. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 125-139.
- Zhu, R., Fang, H., Chen, M., Hu, X., Cao, Y., Yang, F. y Xia, K. (2020). Screen time and sleep disorder in preschool children: identifying the safe threshold in a digital world. *Public Health*, 186, 204-210.

¿Es la impresora 3D un recurso para el fomento de la creatividad en la etapa de Educación Infantil?

NOEMÍ SERRANO-DÍAZ

Universidad de Cádiz, noemi.serrano@uca.es

ESTIVALIZ ARAGÓN-MENDIZÁBAL

Universidad de Cádiz, estivaliz.aragon@uca.es

Resumen

El desarrollo de la creatividad adquiere un incremento progresivo de atención por parte de la comunidad educativa en la etapa de Educación Infantil. La creatividad se asocia con destrezas que son esenciales para la adaptación a los distintos contextos a los que el individuo en sus distintas etapas de desarrollo se encuentra envuelto. Entre esas destrezas se encuentran el pensamiento divergente o lateral, la toma de decisiones, la resolución de problemas sociales, etc. La creatividad se infiere de las conductas observables, por lo cual es fundamental evitar acciones coercitivas que frenen la expresión creativa. Concretamente, Educación Infantil es una etapa decisiva para la estimulación, desarrollo y mantenimiento de la creatividad en cursos posteriores. La presente propuesta tiene como objetivo fomentar el desarrollo de la creatividad en el alumnado a través de las tecnologías emergentes es posible. Esta propuesta va encaminada, concretamente, al uso de las tecnologías 3D específicamente, al diseño e impresión al ser un instrumento motivador con la capacidad de llevar la imaginación a la realidad tangible. Este tipo de actividades se pueden llevar al aula de Infantil gracias a lo oferta en el mercado de *autocads* adaptados a los más pequeños. Con la supervisión y ayuda del profesorado es posible acercar, de una manera activa a niñas y niños de Infantil al diseño creativo, además de fomentar el razonamiento espacial y la motricidad fina para trasladar el diseño al *software* de la impresora 3D. De este modo, se crea un elemento real que pueden manipular y que, en ocasiones, se aleja de la realidad por sus cualidades elegibles por el alumnado. Se espera que el profesorado a través de la observación sistemática evalúe la experiencia y que derivado del empleo de la

tecnología 3D se obtenga como resultado una mejora de la creatividad en los primeros cursos educativos.

Palabras clave: Educación Infantil, creatividad, 3D, tecnologías emergentes

1. Introducción

Es lógico que la creatividad la asociemos a los artistas e inventores que crean algo nuevo, desconocido, inédito y original, pero la creatividad va más allá, es inherente al ser humano y se encuentra en todos nosotros en mayor o menor medida.

Con seguridad todos, nos hemos visto envueltos, en algún momento de nuestras vidas, ante un reto creativo que hemos tenido que afrontar. Alguna vez hemos creado, imaginado, ideado una solución o una nueva manera de hacer algo partiendo de una idea original. Hemos relacionado conceptos o conocimientos anteriores y hemos creado una nueva realidad en nuestras vidas cotidianas. Esto es porque la creatividad va unida a la resolución de problemas y al emprendimiento.

Más allá de encontrarse en las obras de arte y en cualquier invento, la creatividad del ser humano se manifiesta en múltiples acciones cotidianas casi sin darnos cuenta, por ejemplo, cuando solucionamos un problema en nuestras vidas, cuando arreglamos algo que se ha estropeado sin tener que adquirir las piezas originales (con lo que tenemos en casa) o, sin ir más lejos, cuando cambiamos exitosamente una receta de cocina.

Los cambios sociales y las necesidades futuras que presenta el mercado laboral son cambiantes e impredecibles. Las competencias que deben tener los trabajadores de hoy, en una empresa, pueden cambiar en unos años. Los avances tecnológicos hacen impredecibles las necesidades en la formación y en las competencias que van a requerir las empresas en sus empleados, por esta razón, cada vez es más habitual ver perfiles profesionales en los que se reconoce el valor de los empleadores a la creatividad. Lo cierto es que hoy en día la creatividad es un valor en alza, debido a su estrecha relación con la resolución de problemas y el espíritu emprendedor (Peñaherrera y Cobos, 2012).

Por todo ello, es imprescindible fomentar la creatividad desde las etapas iniciales de la escolarización en las aulas y utilizando para promoverla todos los recursos a nuestro alcance.

En este capítulo se presenta una herramienta que se demuestra como óptima para desarrollar la creatividad en las primeras etapas de escolarización, tanto por la posibilidad de su uso, con *autocads* para el diseño adaptados a las edades, como por la bajada de precios, que ha hecho muy asequible tener una impresora en los centros educativos.

A continuación, se hace un repaso al concepto de *creatividad* y al uso de las impresoras 3D en un entorno educativo.

2. ¿Qué es la creatividad?

2.1. Definición de *creatividad*

La definición de *creatividad* ha sido abordada por multitud de autores. Podemos encontrar definiciones abordadas desde distintas perspectivas, desde definiciones científicas a otras con un marcado carácter poético y por supuesto todas son válidas. En este curso, nos vamos a centrar en definiciones de autores dentro del campo de la psicología y la educación. Comenzaremos por la definición que encontramos en el diccionario de la RAE (Real Academia Española). En este diccionario, la *creatividad* es definida como «facultad de crear, capacidad de creación». A continuación, haremos un repaso de definiciones de algunos autores.

Para Ausubel (1963):

La personalidad creadora es aquella que distingue a un individuo por la calidad y originalidad fuera de lo común de sus aportaciones a la ciencia, al arte, a la política, etcétera.

Como podemos observar, Ausubel se centra en poner ejemplos sobre todo en lo evidente: un inventor, un científico, un artista, un político..., pero en su definición se puede interpretar, que deja una puerta abierta a cualquier actividad creadora. Por otra parte, destacamos a De Bono (1999), que argumentó que la creatividad «es una aptitud mental y una técnica del pensamiento». Este autor se centra, fundamentalmente en el proceso mental y define la creatividad en su acto. La aportación que hicieron López y Recio al definir el concepto (1998) es, a nuestro parecer, más completa:

Creatividad es un estilo que tiene la mente para procesar la información, manifestándose mediante la producción y generación de situaciones, ideas u objetos con cierto grado de originalidad; dicho estilo de la mente pretende de alguna manera impactar o transformar la realidad presente del individuo.

En esta se abarca cualquier tipo de creación y se aleja de circunscribir al acto creativo del mero artista o inventor para hacerla más «popular», es decir, la creatividad se encuentra, en mayor o menor medida, en todos nosotros. Para Gardner (2001), el individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que, al final, llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto.

Mi definición de creatividad presenta unos paralelismos y unas diferencias reveladoras con mi definición de inteligencia [...]. Las dos suponen resolver problemas y crear productos. La creatividad incluye la categoría adicional de plantear nuevas cuestiones, algo que no se espera de alguien que sea «meramente» inteligente según mis términos. La creatividad difiere de la inteligencia en otros dos aspectos. [...] la persona creativa siempre actúa dentro de un ámbito, disciplina o arte. [...] la persona creativa hace algo que inicialmente es nuevo, pero su contribución no reside solo en la novedad [...] lo que hace que una obra o una persona sean creativas es la aceptación final de su novedad. (Gardner, 2001, pp. 126-127)

Para hacernos una idea de la gran cantidad de autores que han abordado este concepto, haremos un repaso histórico de las distintas definiciones que han aparecido en el siglo XX, lo que demuestra su importancia:

Tabla 1. Histórico de definiciones de creatividad. Fuente: tomado de Esquivias (2001, pp. 2-7)

AUTOR	DEFINICIÓN
Weithemer (1945)	«El pensamiento productivo consiste en observar y tener en cuenta rasgos y exigencias estructurales. Es la visión de verdad estructural, no fragmentada»
Guilford (1952)	«La creatividad, en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente»

AUTOR	DEFINICIÓN
Osborn (1953)	«Aptitud para representar, prever y producir ideas. Conversión de elementos conocidos en algo nuevo, gracias a una imaginación poderosa»
Barron (1955)	«Es una aptitud mental y una técnica del pensamiento»
May (1959)	«El encuentro del hombre intensamente consciente con su mundo»
Mac Kinnon (1960)	«La creatividad responde a la capacidad de actualización de las potencialidades creadoras del individuo a través de patrones únicos y originales»
Parnes (1962)	«Capacidad para encontrar relaciones entre ideas antes no relacionadas, y que se manifiestan en forma de nuevos esquemas, experiencias o productos nuevos»
Ausubel (1963)	«La personalidad creadora es aquella que distingue a un individuo por la calidad y originalidad fuera de lo común de sus aportaciones a la ciencia, al arte, a la política, etcétera»
Freud (1963)	«La creatividad se origina en un conflicto inconsciente. La energía creativa es vista como una derivación de la sexualidad infantil sublimada, y que la expresión creativa resulta de la reducción de la tensión»
Mednick (1964)	«El pensamiento creativo consiste en la formación de nuevas combinaciones de elementos asociativos. Cuanto más remotas son dichas combinaciones más creativo es el proceso o la solución»
Gutman (1967)	El comportamiento creativo consiste en una actividad por la que el hombre crea un nuevo orden sobre el contorno»
Barron (1969)	«La creatividad es la habilidad del ser humano de traer algo nuevo a su existencia»
Guilford (1971)	«Capacidad o aptitud para generar alternativas a partir de una información dada, poniendo el énfasis en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados»
Ulmann (1972)	«La creatividad es una especie de concepto de trabajo que reúne numerosos conceptos anteriores y que, gracias a la investigación experimental, adquiere una y otra vez un sentido nuevo»
Aznar (1973)	«La creatividad designa la aptitud para producir soluciones nuevas, sin seguir un proceso lógico, pero estableciendo relaciones lejanas entre los hechos»
Sillamy (1973)	«La disposición para crear que existe en estado potencial en todo individuo y en todas las edades»
De Bono (1974)	«Es una aptitud mental y una técnica del pensamiento»
Dudek (1974)	«La creatividad en los niños, definida como apertura y espontaneidad, parece ser una actitud o rasgo de la personalidad más que una aptitud»
Wollschlaeger (1976)	«La creatividad es como la capacidad de alumbrar nuevas relaciones, de transformar las normas dadas de tal manera que sirvan para la solución general de los problemas dados en una realidad social»

AUTOR	DEFINICIÓN
Arieti (1976)	«Es uno de los medios principales que tiene el ser humano para ser libre de los grilletes, no solo de sus respuestas condicionadas, sino también de sus decisiones habituales»
Torrance (1976)	«Creatividad es el proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía, etc.; de resumir una información válida; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o formular hipótesis sobre las deficiencias; de examinar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y, finalmente, comunicar los resultados»
Marín (1980)	«Innovación valiosa»
De la Torre (1991)	«Capacidad y actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas»
Davis y Scott (1992)	«La creatividad es, el resultado de una combinación de procesos o atributos que son nuevos para el creador»
Mitjáns (1995)	«Creatividad es el proceso de descubrimiento o producción de algo nuevo que cumple exigencias de una determinadas situación social, proceso que, además tiene un carácter psicológico»
Csikszentmihalyi (1996)	«La creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo»
Esquivias (1997)	«La creatividad es un proceso mental complejo, el cual supone: actitudes, experiencias, combinatoria, originalidad y juego, para lograr una producción o aportación diferente a lo que ya existía»
López y Re-cio (1998)	«Creatividad es un estilo que tiene la mente para procesar la información, manifestándose mediante la producción y generación de situaciones, ideas u objetos con cierto grado de originalidad; dicho estilo de la mente pretende de alguna manera impactar o transformar la realidad presente del individuo»
Togno (1999)	«La creatividad es la facultad humana de observar y conocer un sinfín de hechos dispersos y relacionados generalizándolos por analogía y luego sintetizarlos en una ley, sistema, modelo o producto; es también hacer lo mismo, pero de una mejor forma»
De la Torre (1999)	«Si definir es rodear un campo de ideas con una valla de palabras, creatividad sería como un océano de ideas desbordado por un continente de palabras»
Gardner (1999)	«La creatividad no es una especie de fluido que pueda manar en cualquier dirección. La vida de la mente se divide en diferentes regiones, que yo denomino <i>inteligencias</i> , como la matemática, el lenguaje o la música. Y una determinada persona puede ser muy original e inventiva, incluso iconoclasticamente imaginativa, en una de esas áreas sin ser particularmente creativa en ninguna de las demás»
Goleman, Kaufman y Ray (2000)	«...contacto con el espíritu creativo, esa musa esquiva de las buenas –y a veces geniales– ideas»

En resumen, podemos decir que la *creatividad* es un concepto que hace referencia a uno de los procesos cognitivos más sofisticados del ser humano, que puede ser influida por una amplia serie de experiencias evolutivas, sociales y educativas, y su manifestación es diversa en un sin número de campos. Se ha definido de diferentes formas e inclusive en la contextualidad de estas definiciones podemos observar el momento de evolución del mismo concepto, siendo continuas en este proceso la novedad y la aportación.

En definitiva, la creatividad no puede ser abordada como un rasgo simple de los seres humanos. Estamos hablando de procesos muy complejos en los que influyen no solo cuestiones que se ponen en juego nuestra mente (procesos cognitivos), sino también la personalidad, la motivación, las emociones y el mundo afectivo, etc., que juegan un componente esencial en este proceso.

Por otra parte, todos somos creativos en mayor o en menor medida, y lo que es más alentador aún, esta puede ser desarrollada y fomentada desde la más tierna infancia

2.2. ¿Cómo ayudar a fomentar la creatividad infantil?

Los siguientes consejos pretenden ayudar a fomentar la creatividad infantil:

- Permitirles que se equivoquen, ya que, como todos sabemos, nuestro mejor maestro es nuestro último error.
- Leerles cuentos antes de acostarse contribuye a la mejora de su imaginación, que potenciará su creatividad.
- Jugar con ellos a inventar historias, a través de pocas palabras clave (4). No dárselo todo hecho, animarlos a que investiguen y creen nuevas actividades usando materiales tradicionales.
- No ridiculizar los errores, pues de esta forma el niño nunca más volverá a expresar lo que piensa por miedo a que su equivocación sea motivo de burlas.
- Dejar que fluya su imaginación y no coartarla de forma que, si quiere realizar algún dibujo que a nuestros ojos no tiene sentido, dejarlo expresarse libremente, ya que probablemente nos sorprendan.

- Animarlos a pintar sin modelos que limiten su capacidad creativa.
- Los adultos debemos crear un ambiente en el que se premie la creatividad, el ingenio y la imaginación de los pequeños.

3. Tinkercad y el diseño en tres dimensiones

Es habitual que los programas de diseño en 3 dimensiones (3D) estén dirigidos al uso por ingenieros o especialistas, en definitiva, dirigido a personas adultas. En los últimos años están apareciendo *software* adaptado a jóvenes y adolescentes que no necesita demasiado entrenamiento, lo que facilita su uso en el aula. Además, más recientemente, han aparecido programas gratuitos que pueden ser usados por niños. Un ejemplo es *Tinkercad*, que es sencillo de usar, su aspecto es atractivo y, con unas pocas horas de entrenamiento, los más pequeños pueden adquirir mucha destreza en su uso. Los diseños son muy básicos y parten de opciones de diseño directas (formas geométricas, letras, símbolos...) que aparecen en una serie de menús desplegable en la zona derecha. Con ellos el alumnado puede crear objetos sencillos para hacer juguetes, prototipos, decoración casera o del aula, joyería y una lista infinita de posibilidades. *Tinkercad* es un programa gratuito de Autodesk que permite un aprendizaje sencillo en el modelo 3D diseñado para todos los públicos, aunque particularmente para el aprendizaje en el aula para edades a partir de los 4 años de edad, aproximadamente. Sin embargo, es también una herramienta perfecta para adultos sin conocimientos previos de ingeniería gráfica.



Figura 1. *Tinkercad*. Autocad adaptado a edades comprendidas en la etapa de Educación Infantil

Otra ventaja significativa frente a otros sistemas de modelado es que no necesita instalación previa, debido a que está diseñado como una aplicación web y, como ya se ha comentado, es gratuito.

Tal como especifica la propia compañía, uno de los principales objetivos es ofrecer una herramienta para crear objetos para la tecnología de impresión 3D, *Fused Deposition Modeling* (FDM). Esta tecnología ha evolucionado en los últimos años, tanto tecnológicamente como en los campos de actuación. En la actualidad, la sencillez de uso y el coste permite que pueda ser un elemento de oficina y, por supuesto, una herramienta tecnológica común de aprendizaje en el aula. El aprendizaje de manejo inicial es sencillo, se puede realizar en 7 pasos, que se irán describiendo a continuación. Uno de los requisitos para utilizar esta aplicación es la creación de una cuenta de usuario que está permitido a partir de los 13 años. Sin embargo, los menores también pueden utilizar la herramienta, pero con la supervisión del educador, para ello esta plataforma incluye un apartado para enseñanza en la que se crea un código de activación válido para una semana. Se facilita su uso con unas figuras, números y letras que aparecen prediseñados en una botonera al lado derecho de la pantalla

Por último, *Tinkercad* permite exportar los objetos creados en formato STL, entre otros. Este tipo de formato se utiliza en las impresoras FDM, denominadas comúnmente *impresoras de sobremesa*, para que el programa, que se utiliza para definir la impresión 3D, realice el laminado por capas y calcule la ruta de construcción del objeto tridimensional. En la figura 2 se detalla el proceso creativo completo desde la idea inicial hasta la impresión del objeto creado.

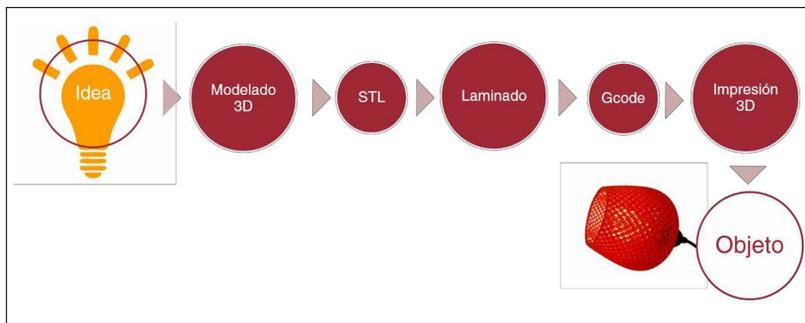


Figura 2. Proceso creativo de modelado CAD para impresión 3D

En conclusión, en general se observa que esta herramienta tiene un gran potencial como herramienta de trabajo en el aula para el desarrollo de modelos 3D, así como medio para la adquisición de múltiples competencias a nivel educativo. Además, el diseño gráfico de la interface y la selección de colores también se considera que podría ser otro motivo de aceptación y atractivo por parte de la población infantil.

4. Conclusiones

En los primeros años de escolaridad, es muy frecuente que, por desconocimiento y sin intención, se coarte la creatividad. Se debe ayudar al niño a desarrollar la creatividad, ya que es una habilidad cada vez más valorada en nuestra sociedad moderna. La Educación Infantil contemporánea debe centrarse en la singularidad de cada individuo; así, se ha de cuidar y fomentar el desarrollo de la creatividad.

La promoción de la motivación intrínseca y la resolución de problemas son dos áreas con las que los educadores pueden ayudar a fomentar la creatividad en su alumnado. Los estudiantes son más creativos cuando ven una tarea como intrínsecamente motivadora y valorada por sí misma. Para promover el pensamiento creativo, se debe identificar qué motiva a sus alumnos y estructurar la enseñanza en torno a ello. Proporcionar a los estudiantes una selección de actividades motivadoras les permite estar más intrínsecamente motivados y, por lo tanto, creativos en las tareas.

Con el uso de las impresoras 3D se pretende promover un ambiente amigable que potencie la creatividad y la motivación. El uso del 3D en la etapa de Infantil ha estado muy limitado por las dificultades que presentaban los *autocads* y sus complejidades para el diseño. Actualmente existen *autocads* adaptados para usuarios de todas las edades. Un ejemplo es *Tinkercad*, que cuenta con diseños predeterminados que facilitan su uso a los niños de Educación Infantil. Las impresoras 3D no dejan de ser una herramienta alternativa para el fomento de la creatividad gracias a los precios tan asequibles que se encuentran hoy día en el mercado. Esto les dará a los niños de Educación Infantil nuevas oportunidades de desarrollar sus capacidades internas en áreas

cognitivas y las habilidades creativas tan demandadas en la actualidad.

6. Referencias bibliográficas

- Ausbel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning. An introduction to school learning*. Grune & Stratton.
- De Bono, E. (1999). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Paidós Plural.
- Esquivias, S. M. T. y Muriá, V. I. (2001). *Una evaluación de la creatividad en la Educación Primaria*. *Revista Digital Universitaria*. V conferencia Internacional de Ciencias de la Educación en la Universidad de Camagüey, Cuba.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- López, B. S. y Recio, H. (1998). *Creatividad y pensamiento crítico*. ITESM, Universidad Virtual.
- Peñaherrera León, M. y Cobos Alvarado, F. (2012). La creatividad y el emprendimiento en tiempos de crisis. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2).
- Pocinho, M., Garcês, S., Serrano-Díaz, N. y Farnicka, M. (2017). 3D Technology for Children in Disadvantage Situations Tecnología 3D para crianças desfavorecidas. *Revista de estudos e investigação em psicologia y educación*, 13. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.3063>
- Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Paidós.
- Serrano Díaz, N. (2016). *Actuaciones innovadoras en el Grado de E.I. de la Universidad de Cádiz. Innovación docente universitaria en Educación Infantil*. Octaedro

Pensamiento y comprensión computacional: *BeeBot* en la enseñanza musical

CARMEN MARÍA SEPÚLVEDA DURÁN
Universidad de Córdoba, s002seduc@uco.es

AZAHARA ARÉVALO GALÁN
Universidad de Córdoba, m02argaa@uco.es

Resumen

El desarrollo de la competencia en matemáticas y competencia en ciencias, tecnología e ingeniería (STEAM) está a la orden del día dentro de los planes de la educación obligatoria. Los nuevos cambios educativos invitan al desarrollo del pensamiento computacional de una manera integrada e interdisciplinar en las aulas. En este trabajo, se propone la aplicación de actividades cooperativas usando la herramienta *BeeBot* en el aula de Música de Educación Primaria. Con estas actividades, se pretende desarrollar el pensamiento y comprensión computacional, además de trabajar los saberes básicos de música recogidos en el currículo oficial. Para comprobar la efectividad de las actividades planteadas con *BeeBot*, se diseña una investigación de corte cualitativo, mediante técnicas de observación. Se plantea un estudio comparativo entre dos contextos diferentes: uno rural (38%) y otro urbano (62%), contando con una población total de 250 estudiantes. Las actividades musicales para *BeeBot* estaban diseñadas por orden de dificultad, atendiendo a las habilidades computacionales (Bocconi *et al.*, 2022) que puede desarrollar un estudiante en la etapa de Educación Primaria. Las actividades se plantearon para primer ciclo de esta etapa (cursos 1.º y 2.º) y se desarrollaron en el curso 2021–2022. Como instrumento de recogida de datos, se ha utilizado una rúbrica adaptada tomando como modelo la rúbrica SSS (Bers, 2010). Como resultado, destaca que ambos grupos (rural y urbano) aumentan la puntuación en cuanto a comprensión computacional, aunque se destaca más favorable la del grupo rural. Ambos grupos muestran un nivel de comprensión computacional «sistémico» atendiendo a las aportaciones de la citada autora.

Palabras clave: pensamiento computacional, educación musical, *BeeBot*, Educación Primaria, STEAM

1. Introducción

La reciente legislación educativa en España recoge como novedad una competencia clave: la competencia en matemáticas y competencia en ciencias, tecnología e ingeniería (STEAM). Esto deriva de los acuerdos europeos en materia de educación, cuyo objetivo principal es formar una sociedad y una economía basada en el conocimiento.

La competencia STEAM, tal y como viene recogida en la Ley de Educación en su texto consolidado LOMLOE, hace referencia a que debe trabajarse en las aulas de la educación obligatoria de forma interdisciplinar. En este caso, la propuesta que aquí se expone se enmarca en primer ciclo de Educación Primaria, por lo cual no existe en el currículo una materia específica para ello. El desarrollo de la competencia invita a desenvolverse en áreas como matemáticas o las áreas de ciencias, sin embargo, cada vez son más los acuerdos en la literatura científica en los que incluyen entre estas materias a las artes (que hace referencia a la A de *Arts* en el acrónimo STEAM) (Castro-Rodríguez y Montoro, 2021).

El proceso de enseñanza-aprendizaje del pensamiento computacional puede hacerse desde varias perspectivas y dependerán del grupo de estudiantes y sus características. No será igual comenzar a alfabetizar en este tipo de pensamiento a alumnado de Educación Infantil que a estudiantes de Educación Secundaria. En todos los casos, autores como Bell y Vahrenhold (2018), pioneros en el diseño de actividades desconectadas, defienden que en todos los casos es conveniente un acercamiento al pensamiento computacional desde las actividades en formato lápiz-papel, y más adelante comenzar con la introducción de dispositivos.

En este trabajo se expone el estudio del desarrollo del pensamiento y comprensión computacional en estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria, quienes ya habían realizado sesiones de actividades desconectadas en Educación Infantil. En Educación Primaria, Bocconi *et al.* (2022) recogen que algunas de las habilidades que pueden desarrollarse satisfactoriamente son las siguientes:

- *Correspondencia «acción-instrucción»*: hace referencia a la capacidad de traducir una instrucción determinada en la acción

correspondiente. Por ejemplo, en este caso, observar una flecha hacia la derecha debe derivar en pulsar el botón correspondiente en el lomo del *BeeBot*.

- *Bucles*: se refiere a la capacidad de sintetizar una serie de pasos repetitivos en una instrucción sencilla que lo resuma. Por ejemplo, si poseemos una instrucción «bajar, derecha, bajar, derecha», podría resumirse en «hacer bajar – derecha, dos veces».
- *Depuración*: consiste en la revisión de una secuencia de pasos con el objetivo de encontrar posibles errores y realizar su subsanación.

En este estudio, se decide comenzar a introducir en el aula de música de 1.º y 2.º de Educación Primaria un sencillo dispositivo de programación, el *BeeBot*. Este dispositivo es un pequeño robot con forma de abeja, en cuyo lomo presenta varios botones con flechas para poder programar los movimientos a realizar. Este dispositivo es de gran atractivo para esta edad y es una manera «manipulativa» de trabajar la iniciación a la código-alfabetización (Tudela, 2019). Así, se plantea un conjunto de actividades musicales a realizar con este robot, para el que se diseñaron tableros computacionales específicos de educación musical. Los contenidos musicales que se plantearon trabajar con este tipo de actividad computacional fueron la distinción entre sonido y ruido, y la diferenciación entre las cualidades sonoras de sonidos agudos, graves, fuertes y débiles.

2. Metodología

Muestra

Participaron un total de 250 estudiantes de 1.º y 2.º de Educación Primaria, todos con formación previa en pensamiento computacional desenchufado. Las características del grupo son las siguientes:

- Género: 136 estudiantes eran de género masculino (54,4 %), y 114 de género femenino (45,6 %).

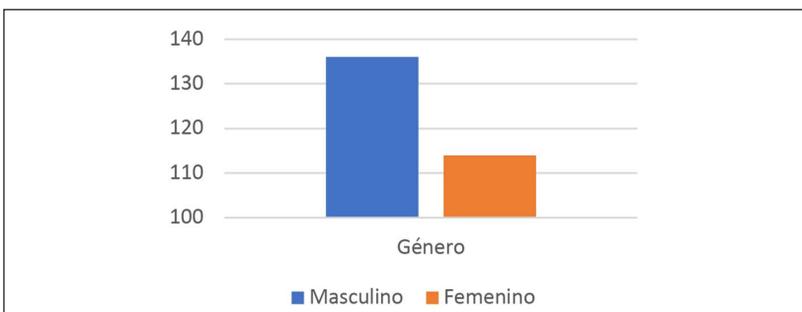


Figura 1. Relación de estudiantes atendiendo a su género

- Contexto: 95 estudiantes eran de contexto rural (38%) y 155 estudiantes eran de contexto urbano (62%).

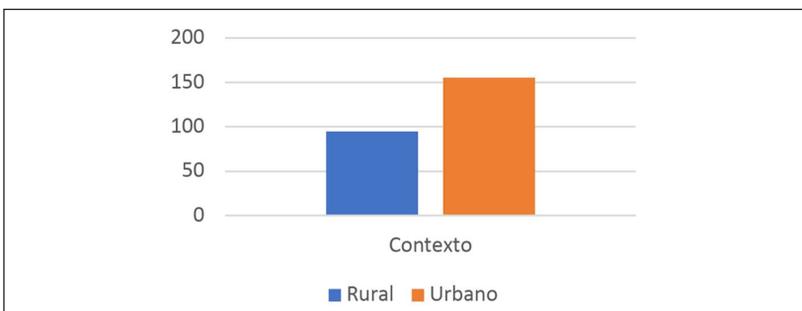


Figura 2. Relación de estudiantes atendiendo al contexto

- Nivel: 119 estudiantes cursaban 1.º de Educación Primaria (47,6%), y 131 cursaban 2.º de Educación Primaria (52,4%).

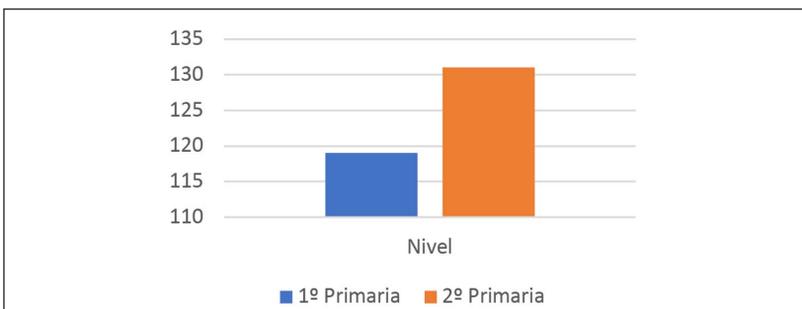


Figura 3. Relación de estudiantes atendiendo a su nivel académico

Instrumento de recogida de información

El instrumento de recogida de información fue una adaptación de la rúbrica SSS (Bers, 2010), que permite la obtención de datos por parte del profesorado y/o investigador de forma cualitativa. Esta rúbrica está pensada para poder utilizarse en aquellos casos en los que la población de estudio puede presentar dificultades para cumplimentar un cuestionario de otra tipología (Muñoz-Repiso, 2019). En este caso, al ser alumnado de muy corta edad, se optó por este tipo de instrumento. Se cumplimentó una rúbrica por alumnado y sesión.

La rúbrica SSS se caracteriza por poseer distintos ítems en los que el profesorado/investigador tiene que elegir el nivel de desempeño-comprensión que observa en los estudiantes. Por ello, es necesario rellenar una rúbrica por cada estudiante participante. Cada ítem se evalúa por el investigador o docente en una escala del 0 al 5, en la que 0 corresponde a «el estudiante no realiza la actividad» y 5 «el estudiante realiza la actividad de forma satisfactoria sin ayuda». Los ítems originales se adaptaron a las actividades diseñadas, quedando formuladas del siguiente modo:

- Trabaja con determinación e interés en la realización de la actividad musical propuesta.
- Organiza las instrucciones de acuerdo a lo que se le exige en la actividad musical.
- Reconoce si las instrucciones utilizadas en la actividad musical son incorrectas.
- Intenta solucionar problemas que encuentra al ordenar las instrucciones.
- Aplica los conocimientos e ideas sobre instrucciones aprendidas en otras tareas.

Por otro lado, en la última rúbrica a cumplimentar, se solicita al docente o investigador que indique el nivel de comprensión computacional en el que observa que se encuentra el estudiante, siendo estos niveles: sintáctico, semántico y sistémico. Estos tres niveles corresponden a niveles de comprensión ordenados en orden de dificultad. En este caso, los estudiantes que sean capaces de realizar «acción-instrucción» presentarían un nivel de comprensión «sintáctico», mientras que los que son capaces

de realizar «bucles» tendrían un nivel de comprensión «semántico». Finalmente, quienes realicen «depuraciones» de manera eficaz se encontrarían en un nivel de comprensión «sistémico». De aquí se comprende que dominar las últimas habilidades, como la «depuración», conlleva al dominio de las otras dos habilidades.

Procedimiento

El primer trimestre del curso escolar 2021-2022 se dedicó a la planificación de las actividades musicales a llevar a cabo y la familiarización con el dispositivo y los tableros computacionales por parte del profesorado. En el segundo y tercer trimestre se siguió el siguiente cronograma de actividades:

- Enero: actividades musicales en las que se trabaja «acción-instrucción» y la diferenciación entre ruido y sonido.
- Febrero: actividades musicales en las que se trabajan «bucles» y diferenciación entre agudo y grave.
- Marzo: actividades musicales en las que se trabaja la «depuración» y diferenciación entre fuerte y suave.
- Abril: actividades musicales que combinan los conceptos anteriores.
- Mayo y junio: análisis de datos.

En cada uno de estos meses se trabajaron tres sesiones los conceptos anteriormente citados. Cada sesión tenía una duración de 45 minutos, en los que el grupo-clase se dividía en pequeños grupos al azar, mediante la herramienta Classdojo. Estos grupos eran de cuatro estudiantes como máximo.

A continuación, se le facilitaba a cada grupo un *BeeBot* y un tablero computacional. Según la sesión, el tablero podía presentar dibujos que representaban ruidos o sonidos, sonidos agudos y graves, y sonidos fuertes y débiles. En las sesiones de enero y febrero, los estudiantes tenían que diseñar el código que debía realizar el robot (acción-instrucción y bucles). En el mes de marzo, para trabajar la depuración, se les facilitó a los estudiantes distintos tipos de instrucciones que podían cumplimentar el tablero musical computacional, y ellos debían elegir cual era la instrucción correcta.

3. Resultados

Los datos recogidos se analizaron siguiendo las variables anteriormente citadas. En lo referente al género, la evolución de ambos géneros se desarrolló de manera similar. Estos datos concuerdan con otros estudios similares, como los de Espino y González (2015), que afirman que las habilidades computacionales se desarrollan de manera similar en ambos géneros al procesar y aprender información.

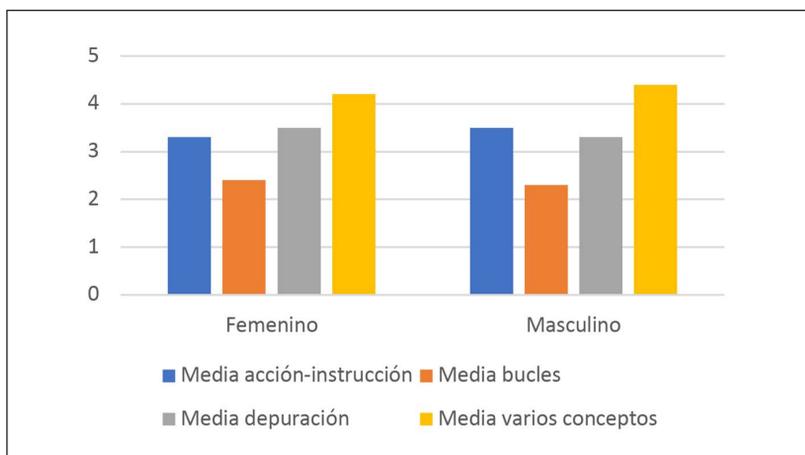


Figura 4. Datos de la evolución del PC sobre género

En cuanto a los resultados a nivel de contexto educativo, estos fueron ligeramente más favorables en los estudiantes de grupo rural en todas las habilidades trabajadas. Quilez-Serrano *et al.* (2012) opinan que las características de la escuela rural pueden favorecer a una atención más personalizada, siendo esta una posible hipótesis de la mejora del grupo rural respecto al urbano. Asimismo, debe tenerse en cuenta que, al contar con clases menos numerosas y, en ocasiones, con grupos de distintos niveles, están más familiarizados con el trabajo cooperativo que los estudiantes del contexto rural.

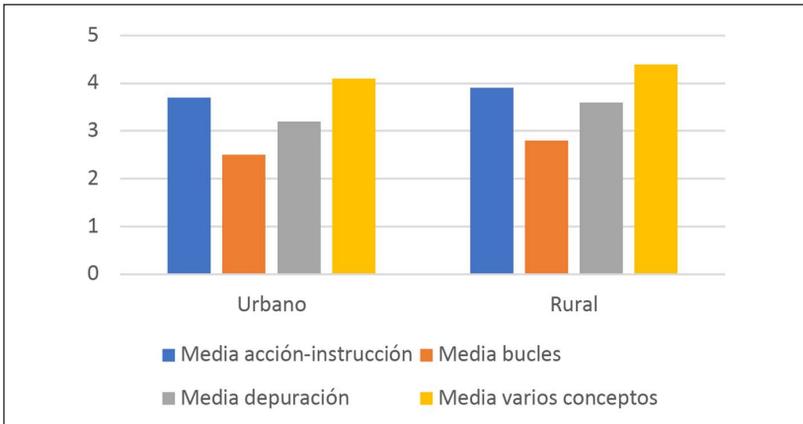


Figura 5. Datos de la evolución del PC sobre contexto

Finalmente, en cuanto al curso académico, la diferencia fue ligeramente superior en el curso de 2.º Primaria, aunque ambos resultados fueron muy similares. Esto se explica debido que el nivel madurativo de los estudiantes es similar (el alumnado cuenta con seis y siete años), teniendo el alumnado de 2.º curso más asentado el proceso de lectoescritura, así como la rutina de trabajo escolar.

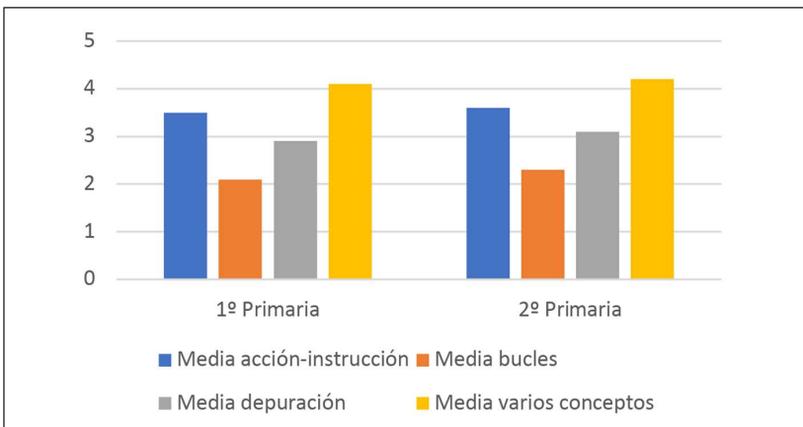


Figura 6. Datos de la evolución del PC sobre el curso

Todos los estudiantes que participaron en el estudio finalizaron con un nivel «sistémico», que implica el dominio de las tres habilidades computacionales trabajadas con las actividades mu-

sicales y el *BeeBot*. Es de interés mencionar que los docentes especialistas de música que colaboraron con el estudio reseñaron que los estudiantes habían adquirido satisfactoriamente los conceptos musicales propuestos en las sesiones computacionales.

4. Conclusiones

Trabajar el pensamiento computacional en el aula de Educación Primaria se ha convertido en una realidad educativa. Al no contar con un área específica de aplicación, y siendo la tendencia llevar a cabo sesiones didácticas de aprendizaje multidisciplinar, la disciplina musical es un ámbito que favorece estimular las habilidades computacionales. En este trabajo se ha observado en un grupo de estudiantes de 1.º ciclo de Primaria la comprensión y pensamiento computacional desarrollados tras llevar a cabo actividades musicales computacionales usando el dispositivo *BeeBot*. Además de ser un dispositivo de carácter lúdico, se ha permitido trabajar de forma cooperativa, y se ha observado una mejoría en los procesos computacionales de todos los estudiantes. Cabe reseñar que, más allá del desarrollo de estas habilidades, los docentes e investigadores participantes observaron que los conceptos musicales trabajados fueron adquiridos por los estudiantes. Como línea prospectiva, sería de interés complementar la experiencia con otro tipo de dispositivos o *software* específico que permita trabajar el pensamiento computacional de forma específica a través de la música, tales como la placa *Makey makey* o el programa Scratch. Trabajos de este tipo ponen en valor la disciplina musical y el área de artística de acuerdo a las exigencias de una sociedad digital, así como la necesidad de una constante formación por parte de los docentes con el fin de impartir saberes y herramientas en sus estudiantes con una perspectiva de futuro.

5. Referencias bibliográficas

Bell, T. y Vahrenhold, J. (2018). CS unplugged-how is it used, and does it work? En: Böckenhauer, H. J., Komm, D. y Unger, W. (eds.) *Adventures between lower bounds and higher altitudes* (pp. 497-521). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98355-4_29

- Bers, M. U. (2010). The TangibleK Robotics program: Applied computational thinking for young children. *Early Childhood Research & Practice*, 12(2). <https://bit.ly/2RZ3B11>
- Bocconi, S., Chiocciariello, A., Kampylis, P., Dagiené, V., Wastiau, P., Engelhardt, K., Horvath, M. A., Jasuté, E., Malagoli, C., Masiulionytė-Dagienė, V. y Stupuriene, G. (2022). *Reviewing Computational Thinking in Compulsory Education*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/12695S>
- Castro-Rodríguez, E. y Montoro, A. B. (2021). Educación STEM y formación del profesorado de Primaria en España. *Revista de Educación*, 393, 353-37. <https://www.doi.org/%2010.4438/1988-592X-RE-2021-393-497>
- Espino, E. y González, C. S. (2015). Estudio sobre diferencias de género en las competencias y las estrategias educativas para el desarrollo del pensamiento computacional. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 46. <https://revistas.um.es/red/article/view/240171>
- García-Tudela, P. A. (2019). Recursos digitales en una habitación de escape educativa. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, 56, 101-114. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.56.503
- Muñoz-Repiso, A. G. V. y González, Y. A. C. (2019). Robótica para desarrollar el pensamiento computacional en Educación Infantil. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 59, 63-72. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-06>

Medidas de proceso de escritura en alumnado de 2.º de Primaria en dos momentos de la vida escolar

IREUNE IBARRA

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU,
irune.ibarra@ehu.eus

ASUNCIÓN MARTÍNEZ-ARBELAIZ

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU,
asuncion.martinez@ehu.eus

JOSE MARÍA ARRIOLA

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU,
josemaria.arriola@ehu.eus

MIKEL IRUSKIETA

HiTZ Basque Center for Language Technologies - Ixa NLP Group, UPV/EHU,
mikel.iruskieta@ehu.eus

Resumen

La escritura a mano es clave en Educación Primaria como una herramienta necesaria en el futuro académico del alumnado, particularmente si existen barreras que impidan el desarrollo de la expresión escrita. El objetivo de este trabajo es monitorizar en línea la escritura manual de dos alumnos de 2.º de Primaria en una escuela pública de Euskadi para conocer su habilidad escrita en detalle y contribuir, así, a una educación inclusiva de calidad. En esta investigación describimos los *bursts* y las pausas en la escritura. Por medio de un muestreo intencionado, hemos elegido dos niños que obtuvieron resultados diferentes (alto y bajo) en la fluidez de la transcripción manual. La metodología que empleamos se basa en la digitalización de las ejecuciones grafomotoras (midiéndolas en *bursts*, Limpo y Alves, 2017) y pausas, mediante bolígrafos digitales y el programa para su monitorización *HandSpy* (Monteiro y Leal, 2013). Estos alumnos escribieron el alfabeto de memoria y un texto en euskera

a partir de una lámina con un dibujo. Gracias al sistema *HandSpy*, se han recogido, analizado, compartido y monitorizado las transcripciones escritas de dichos alumnos en tiempo real, permitiéndonos describir la medida de estos *bursts* y de las pausas en la escritura. Los hallazgos aportan evidencia sobre las causas de las pausas observadas en las tareas de expresión escrita, pero precisan de un estudio en un corpus más amplio para generalizar las mismas. No obstante, la metodología descrita resulta efectiva, por cuanto nos aporta información relevante de cara a ofrecer *feedback* de apoyo en la escritura tanto para el alumnado y las familias como para el profesorado.

Palabras clave: escritura, *HandSpy*, *burst*, pausas, Educación Primaria

1. Introducción

La *transcripción*, entendida como escritura a mano y buena ortografía, no es mecánica durante los primeros años de la escolaridad. Conseguir rapidez y legibilidad en la escritura es clave para escribir textos largos y de calidad, en tanto en cuanto permite dedicar más atención de memoria a otras cuestiones, como al contenido y a su forma lingüística. La prueba del alfabeto, por ejemplo, es una de las pruebas indirectas que predice la longitud y calidad de los textos en la Educación Primaria (Berninger y Winn, 2006; Limpo y Graham, 2020).

Evaluar la transcripción y los textos escritos es posible utilizando herramientas analógico-digitales muy similares a las que el alumnado utiliza en su día a día (bolígrafo, por ejemplo). De esta forma, con un enfoque ecológico, no se cambia el contexto de la escritura: se escribe en papel y con tinta normal, pero, además de ello, una minicámara detecta y graba todo lo que se realiza con el bolígrafo digital o *smartpen*. Con este método analógico-digital se puede precisar el proceso de la transcripción, decir, se pueden describir con detalle tanto la actividad grafomotora (*bursts*) como las pausas o interrupciones (Monteiro y Leal, 2013). Según Limpo y Alves (2017), un *burst* se define como la actividad grafomotora entre dos pausas consecutivas mayores de 2 segundos. Una *pausa* se define como un periodo de interrupción de la transcripción por encima de un determinado umbral. Los periodos de interrupción de la transcripción entre 30 milisegundos y 2 segundos se consideran pausas cortas, y aquellas de más de 2 segundos, pausas largas. Las pausas, según López y Fi-

dalgo (2018), pueden ser debidas, entre otras cuestiones, a factores cognitivos, como por ejemplo, una sobrecarga cognitiva; a factores sociopsicológicos, como, por ejemplo, aprensión hacia la escritura; o a cuestiones físicas, como, por ejemplo, la fatiga. Asimismo, el análisis de las pausas individuales puede clarificar procesos individuales, tal y como señalan Limpo y Alves (2017, p. 327):

[t]he accommodation of individual differences in pause analysis may provide further insight into the meaning of these handwriting interruptions and underlying writing processes, as well as into their association with writing fluency and text quality.

Estas dos medidas son, según Limpo y Graham (2020), marcadores de la eficiencia, ya que, cuantas más unidades lingüísticas (palabras) haya en cada *burst* (cuanto más largo sea el *burst*) y menos pausas haya, la capacidad de escritura puede llegar a ser más eficiente.

En idiomas como el portugués se está utilizando estos dos elementos (*bursts* y pausas) para monitorizar la escritura a partir de 2.º de Educación Primaria y obtener promedios que sirven para situar al alumnado en grupo determinados (Alves y Limpo, 2015) y conocer mejor algunas dificultades del aprendizaje como son la dislexia y el trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL).

En euskara, como en otras lenguas, desconocemos los promedios de *bursts* o tiempo en pausa en los diferentes cursos escolares. Además de estos promedios grupales, puede ser útil conocer la transcripción individual en diferentes momentos, ya que esta varía en estas edades. Tal y como apuntan Limpo y Alves (2017, p. 327):

[h]owever, as transcription skills typically vary across child writers [...], future research can consider setting individual thresholds for each writer rather than using a common threshold for all writers.

Si averiguamos estos y otros marcadores de la eficiencia de la escritura, podemos saber quiénes se encuentran en bajos niveles de eficiencia. En la comunidad autónoma vasca (CAV), para asegurar una educación inclusiva, es preciso identificar qué alumna-

do puede estar en riesgo de tener dificultades de escritura y así poder ofrecerles ayuda.

Una forma de empezar a definir estos umbrales es conocer el número de unidades lingüísticas (*lemas* en euskera) que tienen los *bursts* y la duración de las pausas en 2.º de Educación Primaria. Para ello, por un lado, hemos optado por conocer las primeras medidas en dos momentos del calendario escolar (diciembre 2021: T1 y en junio 2022: T2), y, por otro lado, nos hemos centrado en dos casos: una alumna que puede ser considerada eficiente y otro alumno que puede tener dificultades.

Las preguntas que nos hemos planteado sobre un grupo de 13 escolares (7 niñas y 6 niños) de 2.º de Educación Primaria de una escuela pública vasca de Bizkaia han sido las siguientes:

1. ¿Qué longitud media han tenido los lemas escritos por los 13 niños y niñas de segundo de Educación Primaria de una escuela pública en la EAE en T1 y T2?
2. ¿Cuánto tiempo han dedicado a escribir los *bursts* (lemas) en T1 y T2?
3. ¿Cuántas pausas han realizado estos mismos niños en T1 y T2? ¿Hay cambios en los dos momentos del año (T1 y T2)?

En cuanto a los dos niños con diferente puntuación en la transcripción manual (prueba del alfabeto: puntuación alta y baja) las preguntas de investigación han sido las siguientes:

1. ¿Cómo son sus *bursts* y cómo son sus pausas en T1?
2. Se pueden clasificar las razones de las pausas y describir a qué se deben?

2. Marco teórico

2.1. Bolígrafos digitales y sistema web *HandSpy*

Para analizar la escritura en tiempo real, han surgido sistemas que analizan lo realizado con el teclado, por ejemplo, Inputlog (www.inputlog.net) y con *stylus* o bolígrafos digitales. Además, se utilizan tabletas y *stylus* con el sistema *Eye and Pen* (<https://eyeandpen.net/en/page-daccueil-en>). En otros sistemas se utili-

zan bolígrafos digitales (*smartpens*) y papel georreferenciado con micropuntos, con herramientas como el sistema *HandSpy* (Monteiro y Leal, 2013). El *smartpen* dispone de una cámara infrarroja que graba los movimientos y el papel georreferenciado tiene impreso un patrón especial de micropuntos que guarda la dirección, el trazo y el ritmo de la escritura. La combinación del bolígrafo inteligente con el papel de micropuntos permite el registro preciso de los movimientos concretos que hace una persona al escribir. Como resultado, se proporciona información que se puede consultar *a posteriori* o se puede analizar en otros formatos diferentes que son relevantes en el proceso de escritura.

2.2. Transcripción eficiente: promedios y umbrales individuales

Los *bursts* y las pausas son marcadores de la eficiencia de la escritura (Alves y Limpo, 2017) que se han investigado con bolígrafos digitales, tabletas o teclado. El análisis de estas variables puede ayudar a establecer puntos de corte a la hora de intervenir en las dificultades de escritura en las escuelas. Se han realizado investigaciones con grupos escolares con la intención de medir sus promedios (Alves y Limpo, 2015) y también intervenciones de la transcripción para mejorar los promedios (Alves *et al.*, 2016). Así, en la investigación de Alves y Limpo (2015) en el que participaron 310 alumnos de los cursos 2.º hasta el 7.º, vieron que la media de las palabras en los *bursts* creció (en 2.º de Primaria escribieron dos palabras de media en los *bursts* y en el 7.º cursos la media fue de seis), mientras que la media de duración de las pausas decreció a lo largo de estos cursos y tuvo correlaciones inversas con la longitud de los *bursts* y la disminución de las pausas. Además, Alves *et al.* (2016) realizaron intervenciones de 20 horas en la transcripción con 62 estudiantes de 2.º grado: 21 alumnos en la condición de escritura manual, otros 21 en ortografía y 21 en control (teclado). Tras una intervención que duró 10 semanas, el grupo de alumnos que trabajó la transcripción manual generó *bursts* más largos que el grupo control ($d = 0,62$) y que el grupo de ortografía ($d = 0,54$), y las pausas entre 30 ms y 2 segundos fueron más breves que el grupo del teclado. Según señalan Alves *et al.* (2016, p. 677):

Handwriting seems causally connected to expanding burst length, diminishing short pauses, increasing writing processes' recursiveness, and ameliorating writing performance.

Por otro lado, se han realizado investigaciones con alumnado que tiene dificultades con la lengua y, por tanto, no son muy eficaces a la hora de escribir, por ejemplo, alumnado con dislexia y con TDL. Así el alumnado con TDL de 11 años produjo *bursts* de menos palabras en comparación con alumnado de desarrollo típico o normativo Connelly, Dockrell, Walter y Critten (2012). Alamargot, Morin y Simard-Dupuis (2020) constataron que, para el final de Primaria, los niños con dislexia realizaban numerosas pausas cuando escribían letras.

3. Metodología

Participantes

Antes de iniciar el estudio, se solicitó a la dirección de la escuela y a las madres y padres el consentimiento para la participación de sus hijos en el estudio. En diciembre del curso escolar 2021-2022 y en junio del 2022 dos de las investigadoras tomaron muestras de manera individual de 48 niños de tres aulas de una escuela pública de la CAV. Cada sesión individual no duró más de 10 minutos. De estas muestras hemos seleccionado a 13 alumnos (7 niñas y 6 niños) que escribieron el texto en los dos días y que sus escritos han podido ser analizados mediante el sistema *HandSpy*. Un gran número de escritos no se han podido cargar en *HandSpy*, debido a que en los protocolos había algún error. Para responder a la última pregunta, hemos seleccionado a dos alumnos: una niña que tenía la mejor puntuación de su grupo en la prueba del alfabeto (17 letras legibles y en orden en un minuto) y un niño con una baja puntuación en la misma prueba (6 letras legibles y en orden) y algunos rasgos de dislexia.

Pruebas y medidas

Se han utilizado dos pruebas, la prueba del alfabeto y una prueba que mide la escritura de una historia, ambas extraídas de EGWA (Jiménez, 2017). En la prueba del alfabeto, el propósito es evaluar si el estudiante es capaz de escribir todo el alfabeto de

memoria, legible y en orden en 60 segundos. En la prueba de la escritura a partir de una lámina, extraída de EGWA, el objetivo es evaluar si el estudiante ha adquirido las habilidades necesarias para la escritura narrativa con la ayuda de una imagen tras 30 segundos para pensar que escribir y 5 minutos para escribir.

Para contar la longitud de los *bursts* en euskara, una lengua aglutinante, hemos tenido en cuenta que se escriba bien al menos el lema de la palabra. El lema es una unidad autónoma del léxico que no contiene morfemas. Por ejemplo, mientras que en castellano ‘de la bicicleta’ serían tres palabras en el *burst*; en euskara, ‘bizikletatik’ el estudiante tiene que escribir bien solo el lema *bizikleta* para que se le cuente como un *burst*. Si tomáramos en cuenta que el estudiante tiene que escribir en euskera toda la palabra, para considerar la longitud de un *burst* (tal y como se hace en otras lenguas), en euskera la longitud del *burst* sería mucho menor que en otras lenguas. Por otra parte, al ser una lengua aglutinante, es difícil considerar todos los morfemas para medir la longitud del *burst*, aunque la segmentación de los morfemas y su longitud se puede contar de forma automática, estaríamos teniendo en cuenta medidas muy dispares en lenguas diferentes, al considerar lemas y morfemas.

Procedimiento

Después de recoger las muestras con un bolígrafo digital y papel georreferenciado, subimos cada muestra o protocolo al sistema *HandSpy*; a continuación, obtuvimos las pausas de forma automática y mediante consenso se anotó el texto que había en cada *burst*. Por otro lado, se contaron manualmente las letras legibles y el orden del alfabeto.

4. Resultados

¿Qué longitud media han tenido los lemas escritos por los 13 niños y niñas de segundo de Educación Primaria de una escuela pública en Euskadi en T1 y T2?

La longitud media de lemas escritos por estudiante de 2.º de EP fue de 9,5 lemas en T1 y 10,2 lemas en T2.

¿Cuánto tiempo han dedicado a escribir los *bursts* (lemas) en diciembre 2021 (T1) y en junio 2022 (T2) a 13 niños de 2.º de Educación Primaria?

En la tabla 1 se observa que la mayoría ha necesitado menos tiempo para escribir los lemas en T2, excepto los sujetos N3 y N7.

Tabla 1. *Bursts* en dos momentos del calendario escolar

Estudiante	T1 Burst/seg	T2 Burst/seg	Diferencia
N1	0,06	0,1	0,04
N2	0,08	0,09	0,01
N3	0,1	0,07	-0,03
N4	0,03	0,06	0,03
N5	0,05	0,08	0,02
N6	0,02	0,07	0,05
N7	0,07	0,04	-0,03
N8	0,02	0,06	0,04
N9	0,05	0,14	0,08
N10	0,08	0,12	0,03
N11	0,02	0,09	0,06
N12	0,06	0,11	0,05
N13	0,05	0,11	0,06

Todos, excepto los estudiante N3 y N7, han tardado menos en escribir los lemas (las causas de la falta de evolución en general las explicaremos en el apartado de las pausas).

¿Cuántas pausas han realizado estos niños y niñas en T1 y T2? ¿Hay cambios en T2 con respecto a T1?

Todo el grupo ha reducido considerablemente las pausas, excepto los alumnos N3, N7 y N13, de una media de 80,21 segundos en T1 a una media de 27,98 segundos en T2 (figura 1). Al analizar las excepciones, hemos constatado que en junio las pausas han durado mucho por razones ortográficas y morfosintácticas (por ejemplo, *ambulancia*, o escribir verbo auxiliar).

En este, observamos que a una mayor duración de las pausas le corresponde una producción más baja de los *bursts*. Es decir,

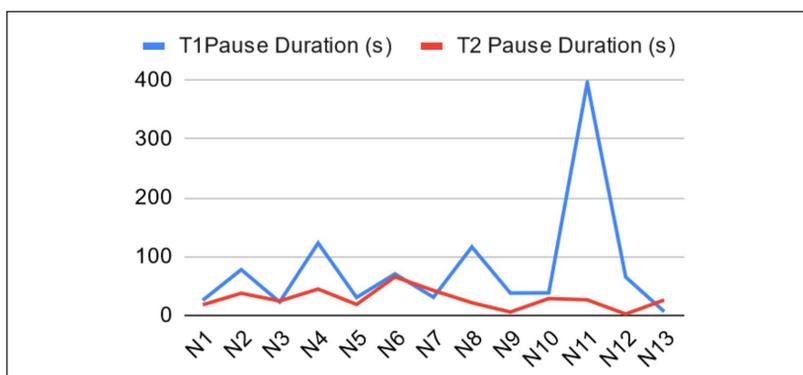


Figura 1. Duración de las pausas en T1 y T2

en el caso en el que se paran más veces, se presentan mayor cantidad de errores de todo tipo: ortográficos, hipo o hipersegmentación en la producción de los alumnos con puntuación alta y baja en la prueba del alfabeto

Análisis contrastivo entre el de mayor y menor puntuación en la transcripción manual

Hemos elegido a dos niños: uno con puntuación alta y otro con baja en la transcripción manual (prueba del alfabeto) para responder a: ¿cómo son sus *bursts* y cómo son sus pausas en T1? y: ¿se pueden clasificar las razones de las pausas y describir a qué se deben?

El niño con puntuación baja en la prueba del alfabeto en T1 (6 letra legibles en orden), de 60 segundos ha estado 37 segundos en pausa, es decir, más de la mitad de los segundos que duró la prueba. La pausa más larga ha sido antes de escribir la letra *j*. En T1 en el texto ha estado escribiendo 263,24 segundos y se ha detenido 116,53 segundos. En definitiva, ha estado el 43,93% del tiempo en pausa. Ha intentado escribir 17 *bursts*, pero hay 13 que no tienen lema. La longitud de los *bursts* ha sido de 6 lemas en euskara y ha tenido fallos ortográficos (la omisión de una letra, una hiposegmentación y tres hipersegmentaciones). Con respecto a T2, en la escritura del texto ha escrito durante 108,81 segundos, de los cuales ha estado 21,68 segundos en pausa. Ha intentado escribir en 6 ocasiones sin producir *bursts*.

La alumna que ha tenido una puntuación alta en la prueba del alfabeto en T1 (17 letra legibles en orden), de 60 segundos

ha estado en pausa (de más de 2 segundos) 8,13 segundos. Con respecto al texto de T1, ha escrito durante 172,08 segundos con 38,10 segundos de pausa, por lo que ha estado en pausa el 22% del tiempo. En T1 ha intentado escribir 9 ocasiones de los que no hay lema en 5, solo hay letras sueltas. Ha escrito dos desviaciones ortográficas y ninguna gramatical. En T2, ha escrito durante 103,51 segundos, de los cuales las pausas han sido 5,86 segundos. Ha realizado tres *bursts* con una duración de 97,65 segundos en total. En T2 ha escrito más lemas en cada *burst* y menos pausas. Presenta 2 fallos gramaticales.

5. Conclusiones

Tal y como constataron Alves y Limpo (2015) en portugués y sugirieron tener en cuenta Limpo y Alves (2017), encontramos diferencias en los dos momentos del calendario escolar, ya que los estudiantes han aumentado la longitud de los *bursts*, entendidos como número de lemas escritos, y han reducido las pausas. Así, la media de *bursts* de los estudiantes en euskara en 2.º de Educación Primaria ha aumentado de 9,5 lemas en T1 a 10,2 lemas en T2. El alumnado que escriba una cantidad menor de lemas en T2 puede estar en riesgo de ser eficaz a la hora de escribir. Hemos constatado también que, para ver mejor el progreso de cada niño, necesitamos tener en cuenta también los intentos por escribir, pero que no se han producido *bursts* o lemas (tanto sílabas como letras, por ejemplo). Con respecto a las pausas, estas se han reducido considerablemente de una media de 80,21 segundos en T1 a una media de 27,98 segundos en T2. No obstante, hemos de tener en cuenta que se ha utilizado la misma lámina en dos momentos diferentes y ha podido haber un efecto de repetición de la tarea, aunque ha habido una distancia considerable en el tiempo.

Pensamos que estas medidas de proceso pueden ser importantes para ayudar al alumnado a ser cada vez más eficaz a la hora de escribir. Es verdad que necesitamos ampliar la muestra del alumnado de 2.º de Primaria y cursos sucesivos añadiendo también el análisis de su competencia lingüística. Por ejemplo, relacionar los *bursts* y las pausas con la ortografía y morfosintaxis puede ayudar a establecer pautas para saber qué le resulta costoso al alumnado. Así, los autores de este artículo estamos dise-

ñando un sistema de etiquetado lingüístico que recoge los fenómenos lingüísticos más significativos (errores ortográficos, omisiones de letras, errores gramaticales, etc.) para poder ofrecer pautas de intervención.

Tal y como apuntan Limpo y Alves (2017), las diferencias en las pausas son importantes para dar *feedback* al profesorado. Según los casos estudiados, la alumna que ha tenido una puntuación alta en el alfabeto de 60 segundos ha estado en pausa el 13 % del tiempo, mientras que el niño que ha puntuado bajo en el alfabeto ha estado en pausa más del 50 % del tiempo. Con respecto al texto, el estudiante que ha obtenido la puntuación más alta ha estado en pausa el 22 % del tiempo y el que ha obtenido la puntuación más baja el 43,93 % del tiempo. Determinar la proporción de pausa puede servir para fijar alarmas de poca eficiencia de escritura en grupos de estudiantes numerosos. Además, si, por ejemplo, en la prueba del alfabeto vemos en qué letra hace la pausa más larga, podemos recomendar la práctica o enseñanza de esa letra en particular o la secuencia en la que esa letra está inserta.

Agradecimientos

Proyecto Etorkizuna Eraikiz, Diputación Foral de Gipuzkoa; Proyecto Grupo Consolidado IXA taldea (IT1570-22), financiado por el Gobierno Vasco.

6. Referencias bibliográficas

- Alamargot, D., Morin, M. F. y Simard-Dupuis, E. (2020). Handwriting delay in dyslexia: Children at the end of Primary School still make numerous short pauses when producing letters. *Journal of Learning Disabilities*, 53.
- Alves, R. A. y Limpo, T. (2015). Progress in written language bursts, pauses, transcription, and written composition across schooling. *Scientific Studies of Reading*, 19(5), 374-391.
- Alves, R. A., Limpo, T., Fidalgo, R., Carvalhais, L., Pereira, L. Á. y Castro, S. L. (2016). The impact of promoting transcription on early text production: Effects on bursts and pauses, levels of written language, and writing performance. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 665-679.

- Berninger, V. W. y Winn, W. D. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. En: C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.). *Handbook of writing research* (pp. 96-114). The Guilford Press.
- Connelly, V., Dockrell, J., Walter, K., Critten, S. (2013). Predicting the Quality of Composition and Written Language Bursts From Oral Language, Spelling, and Handwriting Skills in Children With and Without Specific Language Impairment. *Written Communication*, 29(3), 278-302.
- Jiménez, J. E. (2018). *Early Grade Writing Assessment: a report on development of an instrument*. Unesco.
- Limpo, T. y Alves, R. A. (2017). Written Language Bursts Mediate the Relationship Between Transcription Skills and Writing Performance. *Written Communication*, 34(3), 306-332.
- Limpo, T. y Graham, S. (2020). The role of handwriting instruction in writer's education. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 311-329.
- López, P. y Fidalgo, R. (2018). Análisis de pausas y ejecuciones para el estudio de procesos de escritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD, 2(1), 261-268.

BLOQUE V: VARIABLES
PSICOPEDAGÓGICAS Y SU REPERCUSIÓN
EN PROCESOS EDUCATIVOS

Análisis de las competencias socioemocionales de futuros docentes en formación

MARÍA DEL CARMEN CANTO-LÓPEZ
Universidad de Cádiz, mari.cantolopez@uca.es

SANDRA RIVAS-GARCÍA
Universidad de Cádiz, sandra.rivas@uca.es

ROSA MARÍA RUIZ-ORTIZ
Universidad de Cádiz, rosamaria.ruiz@uca.es

SANDRA MELERO
Universidad de Cádiz, sandra.melero@uca.es

Resumen

La formación y mejora en las competencias socioemocionales se ha convertido en un aspecto crucial para solucionar problemáticas que afectan al contexto socioeducativo. El presente estudio analiza las competencias socioemocionales de los estudiantes de primer curso de los grados de Educación Infantil y Primaria. Los hallazgos pretenden evaluar la competencia socioemocional con relación a variables sociodemográficas y de género. La investigación es cuantitativa, de alcance descriptivo y correlacional. El cuestionario ha sido cumplimentado por 213 estudiantes de los grados en Infantil y Primaria. Se aplicaron dos instrumentos: el inventario de competencias socioemocionales y un cuestionario sociodemográfico. Los resultados muestran niveles similares de competencia socioemocional en las diferencias dimensiones incluidas y con relación a estudios previos. Se han analizado posibles diferencias de género en la muestra total, encontrando que las chicas destacan en algunas dimensiones. Estos hallazgos afianzan la necesidad de mejorar los programas formativos de competencias socioemocionales en el ámbito universitario.

Palabras clave: competencias socioemocionales, educación superior, magisterio, bienestar

1. Introducción

1.1. Importancia de las competencias socioemocionales

En los últimos años, la formación y mejora de las competencias socioemocionales (CCSSEE) se ha convertido en un aspecto crucial en el ámbito educativo. Las actuales normativas europeas y nacionales apuestan por una escuela que pretenda conseguir el desarrollo integral del alumnado, centrándose no solo a pensar y razonar, sino también a sentir y emocionar (Porras *et al.*, 2020). De esta concepción se deriva la importancia de intervenir en las dimensiones cognitivas y afectivas. Para lograr este cambio de paradigma educativo, es imprescindible que el profesorado posea una adecuada formación para conseguir el desarrollo cognitivo y socioemocional del alumnado. El profesorado debe conseguir una doble función en el aula (Vaello-Orts y Vaello-Pecino, 2018, p. 3):

1. Formar al alumnado en CCSSEE.
2. Formarse con una múltiple finalidad, para cumplir mejor su misión, para sentirse bien, para educar a su alumnado y para que estos se sientan bien.

En relación con lo anterior, en el marco europeo (Declaración de Bolonia - Espacio Europeo de enseñanza de Educación Superior, 1999) se apuesta por una nueva metodología orientada al aprendizaje de competencias, entre ellas las socioemocionales y establece la formación de docentes en estrategias adecuadas para fomentar en su alumnado las CCSSEE. Estas competencias deben ser desarrolladas por el docente en el aula, siendo básicas para generar un ambiente propicio para el aprendizaje, resolución de conflictos y un clima positivo (Cerón y Villanueva, 2016; Gómez *et al.*, 2017). Es por ello, que la formación y mejora en las CCSSEE se ha convertido en un aspecto crucial para solucionar problemáticas que afectan al contexto socioeducativo.

Estudios recientes en diversos países se han centrado en indagar cuáles son las CCSSEE que debe poseer un docente en servicio y uno en formación (Pertegal-Felices *et al.*, 2011; Díaz, 2014; Rendón, 2019). Otros estudios (Marchant *et al.*, 2015) se

centran en valorar la relación entre las CCSSEE de los docentes y la autoestima de su alumnado, y promover el desarrollo de CCSSEE de los maestros mediante un proceso de formación. Los resultados aportan evidencias sobre la importancia de capacitar directivos y docentes en aprendizaje socioemocional.

1.2. Conceptualización de *competencia socioemocional*

Es necesario conceptualizar el término de *competencia socioemocional* (CSE) y diferenciarlo del de *inteligencia emocional* (IE). Siguiendo a Bisquerra y Pérez (2007), la IE se considera un constructo teórico, mientras que la CSE se entiende como un concepto más práctico, que pone mayor énfasis en la interacción entre la persona y el ambiente y, como consecuencia, está más ligada al aprendizaje y desarrollo.

La mayoría de los instrumentos diseñados y construidos hasta el momento operacionalizan la IE, teniendo en cuenta conceptualizaciones diferentes. Goleman (1995) propone el análisis de diferentes componentes: automotivación, persistencia, control de impulsos, demora de gratificación, regulación de humor, empatía y resiliencia. Mayer *et al.* (1999) incluyen la percepción emocional, la comprensión y la expresión como componentes fundamentales. De estos modelos se extraen algunos de los instrumentos más utilizados en investigación científica. Por una parte, se incluyen las herramientas que analizan y evalúan la IE entendida como capacidad, y un ejemplo de instrumento es el Test de Inteligencia Emocional (MSCEIT) de Mayer *et al.* (2002). Por otro lado, se encuentran los materiales que analizan la IE como la Integración entre capacidades cognitivas y rasgos de personalidad, como en el caso del Inventario de Inteligencia Emocional (EQi), de Bar-On (1997).

2. Modelos de competencias socioemocionales

Las investigaciones más recientes se basan en el modelo de CCSSEE. Bisquerra y Pérez (2007) proponen grupos de CCSSEE

como la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y bienestar. Otros autores (Mikulic *et al.*, 2015) parten de este modelo e intentan integrar y ampliar el concepto de *competencia*, donde se incluyen aspectos sociales, emocionales y actitudinales. Esta concepción de CSE es la que se incluye en el presente trabajo, atendiendo a los saberes (conocimientos), saber hacer (habilidades) y saber estar/saber hacer (actitudes y conductas) que las personas (por sí solas o en grupo) presentan de forma integrada. Un ejemplo de este tipo de instrumentos de evaluación basado en el modelo de CCSSEE es el Inventario de Competencia Socioemocional (ICSE) de Mikulik *et al.* (2015). Las dimensiones incluidas en el ICSE son: conciencia emocional, regulación emocional, empatía, comunicación emocional / expresión emocional, autoeficacia, comportamiento prosocial, asertividad, optimismo y autonomía (García Laband, 2017).

3. Objetivos

El presente estudio tiene como objetivo general, analizar de forma descriptiva las CCSSEE de los estudiantes de primer curso de las titulaciones de Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.

Del anterior objetivo general se extraen los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las dimensiones en CSE y las posibles diferencias existentes.
- Analizar las diferencias de género en las dimensiones de CSE de los estudiantes de los grados de Infantil y Primaria y en la muestra total.
- Evaluar la CSE con relación a variables sociodemográficas (nivel económico, unidad familiar, nivel educativo de los padres, número de hermanos y convivencia con mascotas).

4. Metodología

Método

Se ha llevado a cabo un estudio de tipo cuantitativo, de alcance descriptivo, transversal no experimental. Pretende describir las variables de CSE y correlacional, evaluando la relación estadística entre las dimensiones de la CSE, género y variables sociodemográficas.

Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística por conveniencia, compuesta por 213 estudiantes de los grados en Infantil y Primaria matriculados en el primer curso de Educación Superior (137 pertenecientes al grado de Infantil y 76 al grado de Primaria). La muestra estuvo compuesta por:

- Un 82,2 % de mujeres, en contraste con un 17,8 % de hombres.
- En relación con la edad, el rango con mayor representación es el de 17 a 20 años, con un porcentaje superior al 70%. En segundo lugar, se sitúan los estudiantes entre 20 y 25 años (27%), y un porcentaje inferior al 3% son los mayores de 30 años.

Instrumentos

Como instrumentos para la recogida de los datos, se administraron dos instrumentos: el Inventario de CCSSEE (ICSE) y un cuestionario sociodemográfico (*ad hoc*).

- El Inventario de CCSSEE para Adultos (ICSE), Mikulic *et al.* (2015): evalúa nueve dimensiones de las CCSSEE (tabla 1). Consta de 72 ítems que se responden con una escala de Likert con valores comprendidos entre 1 (desacuerdo) y 5 (acuerdo). Su consistencia interna es aceptable (*alpha* de Cronbach promedio de .72), lo que demuestra que es un instrumento confiable.

Tabla 1. Dimensiones de las CCSSEE

Conciencia emocional	Conocimiento emocional, propicia la comprensión, denominación y etiquetaje de las emociones. Involucra la atención y decodificación precisa de las señales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz (Salovey y Mayer, 1990).
Regulación emocional	Incluye las estrategias enfocadas a conservar, aumentar o eliminar un estado afectivo en curso (Gross, 1999). El autocontrol y la autorregulación se incluirían en esta dimensión (Skinner <i>et al.</i> , 2003).
Empatía	Reacción emocional que implica ponerse en el lugar del otro (dimensión cognitiva) y sentir con el otro o implicarse emocionalmente (dimensión afectiva) (Eisenberg <i>et al.</i> , 2006).
Comunicación emocional / expresión emocional	Capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar pensamientos y sentimientos claramente, de forma verbal y no verbal, y demostrar la comprensión por parte de los demás (Fernández Berrocal <i>et al.</i> , 2003).
Autoeficacia	Creencia de poseer capacidad y habilidad para lograr los objetivos deseados (Saarni, 2000).
Comportamiento prosocial	Acciones voluntarias para beneficio de otros, como compartir, donar, cuidar y ayudar (Eisenberg <i>et al.</i> , 2006; Penner <i>et al.</i> , 2005).
Asertividad	Conducta que permite expresar oposición y afecto de acuerdo con los intereses y objetivos, respetando el derecho de los otros e intentando alcanzar la meta propuesta (Riso, 1988).
Optimismo	Habilidad para encontrar el lado positivo sobre la vida y mantener una actitud positiva, también en las situaciones adversas (Bar-On, 1997).
Autonomía	Se capaz de sentir, pensar y tomar decisiones por sí mismo. La autonomía emocional se constituye en la propia <i>autoridad de referencia</i> de la persona. (Bisquerra y Pérez, 2007).

Fuente: elaboración propia

- Cuestionario de variables socioemocionales (*ad hoc*): se incluyeron las siguientes variables: tipo de unidad familiar, número de hermanos, nivel educativo de los padres, nivel económico y convivencia con mascotas.

Procedimiento

Inicialmente, para el desarrollo de la investigación se solicitó el consentimiento informado a los estudiantes implicados en la investigación o los padres o tutores legales en el caso de los partici-

pantes menores de edad. El ICSE está dirigido a personas entre 18 y 65 años de edad y de administración en formato papel. Los dos instrumentos se traspasaron a un formulario de Google para facilitar la administración y recogida de datos. Las pruebas se aplicaron de forma colectiva en una única sesión. La administración se llevó a cabo por evaluadores, formados previamente en la aplicación de estas.

Análisis de datos

Se creó la base de datos con el programa estadístico SPSS 22.0, y se procedió a su análisis, incluyendo análisis de estadísticos descriptivos, análisis ANOVA y diseño de gráficos para la comparación de los niveles de CSE.

5. Resultados

Para cumplir con los objetivos del estudio, en primer lugar, se analizaron las puntuaciones obtenidas en las diferentes dimensiones en los dos grados incluidos en el estudio (tabla 2). Se puede observar que, únicamente, existen diferencias significativas en la dimensión de Comportamiento Prosocial, a favor del alumnado del grado de Educación Infantil ($p < .05$).

Tabla 2. Análisis ANOVA muestra total

		N	Media	Sig.
Optimismo	Grado en Infantil	137	30,6934	,122
	Grado en Primaria	76	32,3026	
	Total	213	31,2676	
Conciencia Emocional	Grado en Infantil	137	35,1241	,166
	Grado en Primaria	76	33,8421	
	Total	213	34,6667	
Autoeficacia	Grado en Infantil	137	34,2701	,073
	Grado en Primaria	76	36,0395	
	Total	213	34,9014	

Asertividad	Grado en Infantil	137	33,0584	,994
	Grado en Primaria	76	33,0658	
	Total	213	33,0610	
Comunicación expresiva	Grado en Infantil	137	28,9197	,069
	Grado en Primaria	76	26,8421	
	Total	213	28,1784	
Regulación emocional	Grado en Infantil	137	20,9416	,068
	Grado en Primaria	76	22,3947	
	Total	213	21,4601	
Comportamiento prosocial	Grado en Infantil	137	25,2701	,004
	Grado en Primaria	76	23,9211	
	Total	213	24,7887	
Autonomía	Grado en Infantil	137	19,8394	,196
	Grado en Primaria	76	20,6447	
	Total	213	20,1268	
Empatía	Grado en Infantil	137	23,6934	,815
	Grado en Primaria	76	23,5658	
	Total	213	23,6479	

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, para atender al objetivo de análisis de la CSE por género, se llevó a cabo un análisis ANOVA, en el que se analizaron las puntuaciones obtenidas en la muestra total. Se observa que en las dimensiones de Conciencia Emocional, Comportamiento Prosocial y Empatía, existen diferencias significativas por género, a favor del género femenino en las tres dimensiones ($p < .05$).

En esta misma línea, se continuó indagando en las diferencias por género y se realizó un análisis ANOVA por grado (tabla 3), encontrando diferencias significativas en las dimensiones de Conciencia Emocional y Comportamiento Prosocial en el grado de Infantil, y únicamente en la dimensión de Comportamiento Prosocial, en el grado de Primaria, en ambos casos a favor del género femenino ($p < .05$)

Tabla 3. Análisis ANOVA por género en ambas titulaciones

GRADO INFANTIL				
Optimismo	masculino	14	30,7857	,963
	femenino	123	30,6829	
	Total	137	30,6934	
Conciencia Emocional	masculino	14	31,5000	,031
	femenino	123	35,5366	
	Total	137	35,1241	
Autoeficacia	masculino	14	33,5714	,706
	femenino	123	34,3496	
	Total	137	34,2701	
Asertividad	masculino	14	32,7143	,873
	femenino	123	33,0976	
	Total	137	33,0584	
Comunicación expresiva	masculino	14	26,6429	,273
	femenino	123	29,1789	
	Total	137	28,9197	
Regulación emocional	masculino	14	21,5000	,700
	femenino	123	20,8780	
	Total	137	20,9416	
Comportamiento prosocial	masculino	14	23,0714	,005
	femenino	123	25,5203	
	Total	137	25,2701	
Autonomía	masculino	14	19,2857	,620
	femenino	123	19,9024	
	Total	137	19,8394	
Empatía	masculino	14	22,0714	,097
	femenino	123	23,8780	
	Total	137	23,6934	

GRADO EN PRIMARIA

		N	Media	Sig.
Optimismo	masculino	24	32,7500	,673
	femenino	52	32,0962	
	Total	76	32,3026	
Conciencia Emocional	masculino	24	32,6250	,236
	femenino	52	34,4038	
	Total	76	33,8421	
Autoeficacia	masculino	24	36,2500	,838
	femenino	52	35,9423	
	Total	76	36,0395	
Asertividad	masculino	24	32,4167	,443
	femenino	52	33,3654	
	Total	76	33,0658	
Comunicación expresiva	masculino	24	27,5417	,584
	femenino	52	26,5192	
	Total	76	26,8421	
Regulación emocional	masculino	24	22,5000	,906
	femenino	52	22,3462	
	Total	76	22,3947	
Comportamiento prosocial	masculino	24	21,0417	,000
	femenino	52	25,2500	
	Total	76	23,9211	
Autonomía	masculino	24	21,3750	,313
	femenino	52	20,3077	
	Total	76	20,6447	
Empatía	masculino	24	22,6667	,155
	femenino	52	23,9808	
	Total	76	23,5658	

Fuente: elaboración propia

Por último, se llevó a cabo una correlación de Pearson en el que se incluyeron las variables de CSE y las variables sociodemográficas en función de la titulación (tabla 4). En el grado de Infantil, existe correlación positiva entre el nivel económico de los padres y el optimismo (.171*), con un nivel de significación inferior a .05. En el grado de Primaria, existe correlación positiva entre la convivencia con mascotas y la comunicación expresiva (.242*), y correlación negativa entre la unidad familiar y la autonomía emocional (.256*), mostrando coeficientes estadísticamente significativos al nivel de confianza del 95 % ($p < .05$).

Tabla 4. Correlación de Pearson en grado de Infantil (GI) y grado de Primaria (GP), dimensiones CSE y variables sociodemográficas

		Unidad Fam	Hermanos	Mascotas	Nivel econ.	N. escolar padres
Optimismo	GI	-,019	,137	,084	,171	,092
		,824	,110	,328	,046	,282
	GP	,075	-,057	,008	-,031	,193
		,519	,625	,945	,794	,094
Conciencia Emocional	GI	-,077	,004	,015	,043	-,031
		,374	,966	,866	,619	,715
	GP	,119	-,076	,089	,073	-,053
		,304	,515	,446	,533	,648
Autoeficacia	GI	-,041	,094	,112	,086	,062
		,638	,277	,194	,316	,470
	GP	-,027	-,032	,052	,104	,134
		,815	,784	,653	,371	,249
Asertividad	GI	,056	,098	,071	,093	,156
		,514	,257	,411	,281	,069
	GP	-,215	-,022	,157	,095	,083
		,062	,849	,176	,416	,477
Com. Expresiva	GI	,009	-,001	,100	,132	,047
		,916	,991	,247	,124	,587
	GP	,071	-,108	,242*	,118	,159
		,543	,353	,035	,310	,170

Regulación emocional	GI	-,046	,090	,032	,079	,097
		,594	,297	,713	,356	,261
	GP	,070	,021	-,106	,149	,175
		,545	,857	,364	,199	,130
Comp. Pro-social	GI	-,159	,040	,011	,012	-,085
		,064	,641	,901	,894	,324
	GP	,088	,069	-,188	,081	-,058
		,451	,556	,104	,485	,620
Autonomía	GI	,074	,017	,065	,025	,023
		,393	,848	,452	,773	,791
	GP	-,256	,020	,089	-,140	,131
		,026	,866	,443	,228	,258
Empatía	GI	,002	-,013	-,092	,042	,043
		,977	,883	,286	,627	,620
	GP	,031	-,119	-,058	,132	-,007
		,793	,306	,617	,255	,952

Fuente: elaboración propia

6. Conclusiones y discusión

6.1. Conclusiones generales

Una buena formación en el ámbito de las CCSSEE va a permitir a los futuros docentes regular sus emociones y emplear estrategias de mejora en la enseñanza (Cazalla-Luna y Molero, 2018) y aprendizajes en el alumnado. Se debe indagar en las CCSSEE que poseen los estudiantes de magisterio en los primeros años y proporcionar la formación necesaria para poder facilitar las herramientas que puedan utilizar en su práctica docente y favorecer la mejora de las CCSSEE en su alumnado. Los resultados encontrados en el presente estudio coinciden con estudios previos y sirven de base para establecer futuros programas formativos dentro de las titulaciones de magisterio.

Se abren nuevas líneas de investigación para tratar de solventar las diferencias de género encontradas y diseñar programas específicos dentro del plan de estudios que mejoren las dimensiones que han obtenido niveles más bajos en ambas titulaciones.

6.2. Limitaciones del estudio

Como limitaciones, se tiene que analizar la CSE en otros grados, con el fin de encontrar las dimensiones que componen el perfil de los futuros docentes y cuáles deben mejorarse. Sin duda, es necesaria la implementación de nuevos planes formativos que atiendan a la creciente demanda de la formación en CCSSEE de los futuros docentes.

6.3. Discusión

Es remarcable que no existen diferencias significativas entre el alumnado de las titulaciones incluidas en el estudio, excepto en competencia prosocial, siendo más favorable en los participantes del grado de Infantil. Investigaciones internacionales y nacionales avalan estos resultados y ponen de manifiesto la importancia y necesidad de llevar a cabo planes de formación en los que se tengan en cuenta las CCSSEE en todas sus dimensiones (Álvarez, 2018; Rueda y Filella, 2016).

En cuanto a las diferencias de género halladas en la muestra total, cabe destacar que las mujeres obtienen puntuaciones más altas en las dimensiones de conciencia emocional (Molero *et al.*, 2010; Mikulic *et al.*, 2015); en comportamiento prosocial (Calvo *et al.*, 2001; Malti *et al.*, 2009; Mikulic *et al.*, 2015); y en empatía (Eisenberg *et al.*, 2006; Mestre *et al.*, 2009; Mikulic *et al.*, 2015). A partir de los hallazgos encontrados se plantea la necesidad de mejorar las dimensiones afectadas por la variable género e incluir iniciativas de formación para los futuros docentes.

Analizando las diferencias de género en cada grado, destacan las diferencias significativas en el grado de Primaria, a favor del género femenino, en comportamiento prosocial (Calvo *et al.*, 2001; Malti *et al.*, 2009); y, en el grado de Infantil, se hallan diferencias a favor de las mujeres, en las variables de conciencia emocional (Molero *et al.*, 2010) y Comportamiento Prosocial (Calvo *et al.*, 2001; Malti *et al.*, 2009).

Por último, se han de destacar las diferencias significativas encontradas en el grado de Infantil, respecto al nivel socioeconómico de los padres y la dimensión de comunicación expresiva; y en el grado de Primaria, entre la convivencia con mascotas y la comunicación expresiva. Es difícil establecer conexiones con estudios previos, ya que no se han encontrado evidencia científica que incluyan el análisis de estas dimensiones en edad adulta.

7. Referencias bibliográficas

- Álvarez, E. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(7), 199-200. <http://ojs.sociologiaalas.org/index.php/CyC/article/view/77>
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82.
- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: Personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24(1), 95-111. <http://dx.doi.org/10.1174/021037001316899947>
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2018). Emociones, afectos, optimismo y satisfacción vital en la formación inicial del profesorado. Profesorado. *Revista de currículum y formación el profesorado*, 22(1), 215-233. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9926>
- Cerón, J. S. M. y Villanueva, B. G. (2016). Formación de CCSSEE para la resolución de conflictos y la convivencia, estudio de caso en la secundaria sor Juana Inés de la Cruz Hidalgo México. *Revista educación y desarrollo social*, 10(1), 112-133. doi: <https://doi.org/10.18359/reds.1452>
- Declaración de Bolonia (1999). Declaración de Bolonia, http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf
- Díaz, T. (2014). El desarrollo de CCSSEE y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 73-98. <https://doi.org/10.35362/rie640407>

- Eisenberg, N., Fabes, R. A. y Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. En: N. Eisenberg, W. Damon, y R. M. Lerner (eds.). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 646-718). John Wiley & Sons.
- Espacio Europeo de Enseñanza de Educación Superior (1999). *Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999*. Bolonia.
- García Labandal, L. B. (2017). Competencias socioemocionales en futuros profesores de psicología. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- García Martínez, J., Fernández Ozcorta, E. J., Rodríguez Peláez, D. y Tornero Quiñones, I. (2013). Necesidades formativas en competencias socioemocional en el cuerpo docente. *E-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 128-143. <https://doi.org/10.33776/remov0i1.2250>
- Goleman, D. (1995). *What's your emotional intelligence quotient? You'll soon find out*. Utne Reader.
- 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). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136006>
- Malti, T., Gummerum, M., Keller, M. y Buchmann, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy and prosocial behavior. *Child Development*, 80(2), 442-460. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01271.x>
- Marchant, T., Milicic, N. y Álamos, P. (2015). Competencias Socioemocionales: Capacitación de Directivos y Docentes y su Impacto en la Autoestima de Alumnos de 3.º a 7.º Básico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 203-218.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002). *Emotional Intelligence Test (MSCEIT) users manual*. MHS.
- Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D. y Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 76-83. <http://dx.doi.org/10.1017/S1138741600001499>

- Mikulic, I., Crespi, M. y Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias afines*, 32(2), 307-329. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18043528007.pdf>
- Molero, D., Ortega, F. y Moreno, M. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172.
- Pertegal-Felices, M., Castejón-Costa, J. y Martínez, M. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XX1*, 14(2).
- Porras, S., Pérez, C., Checa, P. y Luque, B. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista de Educación*, 44(2), 76-90. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V44I2.38438>
- Rendón, M. A. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Vaello Orts, J. y Vaello Pecino, O. (2018). Competencias socioemocionales del profesorado. *Participación Educativa*, 5(8), 95-104.

Nivel de autoestima de los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria

SANDRA RIVAS-GARCÍA

Universidad de Cádiz, sandra.rivas@uca.es

SANDRA MELERO-SANTOS

Universidad de Cádiz, sandra.melero@uca.es

MARÍA DEL CARMEN CANTO LÓPEZ

Universidad de Cádiz, mari.cantolopez@uca.es

ROSA MARÍA ORTIZ RUIZ

Universidad de Cádiz, rosamaria.ruiz@uca.es

Resumen

El artículo 14 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación especifica que la metodología docente utilizada tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria debe promover el desarrollo de la autoestima en el alumnado, así como fomentar la integración social y el establecimiento de un apego seguro. Sin embargo, para trabajar la autoestima en el desarrollo infantil, es preciso que los planes de estudio de los grados universitarios de educación incluyan la formación en esta competencia. La siguiente investigación tiene como objetivo evaluar el grado de autoestima que tiene el alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. En la realización de la investigación, los instrumentos utilizados han sido un cuestionario sociodemográfico y la escala de autoestima de Rosemberg. Esta escala se compone de 10 ítems y agrupa las puntuaciones finales en tres categorías: 1. Autoestima elevada, considerada como autoestima normal, 2. Autoestima media, no presenta problemas de autoestima graves, pero es conveniente mejorarla y 3. Autoestima baja, existen problemas significativos de autoestima. El cuestionario ha sido cumplimentado por un total de

213 estudiantes (82,2% género femenino) de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria matriculados en el primer curso de la formación universitaria. Los resultados muestran que 64,13% de los encuestados se encuentran en la categoría 1, el 21,6% en la categoría 2 y el 14,1% en la categoría 3. Los resultados muestran la necesidad de trabajar el concepto de *autoestima* durante la formación universitaria de los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria, debido a que más del 40% de los egresados universitarios han obtenido una puntuación inferior a lo que se considera «autoestima normal». Además, tal y como se refleja en la ley, una de las competencias docentes es trabajar y promover el desarrollo de la autoestima en los infantes y, para ello, es fundamental que los docentes previamente tengan un desarrollo óptimo de la misma.

Palabras clave: autoestima, docentes, educación superior, bienestar

1. Introducción

El término *autoestima* es definido por la Real Academia Española (RAE) como la valoración positiva que una persona tiene sobre sí misma (ASALE y RAE, 2023). González-Arratia *et al.* (2003) afirman que esta capacidad influye de forma directa en el comportamiento de los individuos, debido a que las personas con una buena/alta autoestima tienen mayor desarrollo de la capacidad empática y del comportamiento prosocial.

El desarrollo de esta capacidad es muy complejo, por lo que la persona debe adquirir previamente unos componentes básicos. Estos componentes son: 1) *cognitivos*, es la capacidad que nos permite formarnos una visión de nosotros mismos; 2) *afectivos*, es la capacidad que nos permite comprender qué emociones provoca una situación determinada y qué emociones estamos sintiendo; y 3) *conductuales*, es la capacidad que nos permite entender por qué se debe actuar de una forma determinada en una situación concreta (García, 2013). Aparte de estos tres componentes, en el desarrollo de la autoestima el género juega un papel muy importante (Serrano Muñoz, 2014). En concreto, se ha mostrado que el género masculino suele tener mayor grado de autoestima que el género femenino (Aznar *et al.*, 2003)

A finales del siglo XX diversas corrientes pedagógicas comenzaron a defender que la autoestima debía ser considerada y trabajada en el aula (Álvarez, 1991). Años más tarde, numerosos

estudios mostraron la relación directa existente entre el grado de autoestima y el rendimiento académico: a mayor autoestima, mejor rendimiento académico (González-Arratia *et al.*, 2003; Masa'Deh *et al.*, 2021; Simonetta, 2020). Por este motivo, se comenzó a considerar que los planes de estudios debían abordar esta capacidad, pues su desarrollo favorecería tanto el crecimiento personal como el profesional de la persona (Simkin *et al.*, 2018). En España, la actual Ley Educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación hace mención implícita a esta capacidad. En concreto, el artículo número 14 especifica que la metodología docente utilizada tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria debe promover el desarrollo de la autoestima en el alumnado, así como fomentar la integración social y el establecimiento de un apego seguro (Ley Orgánica 3/2020). La inclusión en la ley de este artículo significa que los docentes de Educación Infantil y Primaria están en la obligación a trabajar y a fomentar el desarrollo de esta capacidad en el aula. Sin embargo, para garantizar que los docentes pueden trabajar con el alumnado esta capacidad, es imprescindible que los planes formativos de los grados universitarios en Educación Infantil y Primaria incluyan la formación en esta capacidad.

2. Objetivos

Objetivo general

El objetivo general de la presente investigación fue evaluar el grado de autoestima que tiene el alumnado de los grados universitarios en Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz (España).

Objetivos específicos

Los objetivos específicos propuestos para responder al objetivo general planteado fueron:

1. Determinar si existen diferencias según el género con relación al grado de autoestima.
2. Evaluar si en el grado de autoestima influyen variables socio-demográficas como nivel económico, unidad familiar, nivel

educativo de la familia, número de hermanos y convivencia con mascotas.

3. Metodología

Participantes

La realización de este estudio se ha llevado a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, España. En concreto, han participado un total de 213 alumnos (82,2 % género femenino) de primer curso de los grados en Educación Infantil y Primaria. Del total del alumnado, 137 (64,3 %) se encontraban cursando el grado de Educación Infantil y 76 (35,7 %) al grado de Educación Primaria. Con relación a la edad, el 70 % de la muestra se situaba en el intervalo entre 17-20 años, 27 % en el rango de 20-25 años y el 3 % eran mayores de 25. Por último, con relación a los estudios que han permitido el acceso al grado universitario, el 62 % ha accedido desde Bachillerato, el 35,2 % desde ciclos formativo y el 2,8 % desde «otros».

Instrumentos

En la recogida de los datos se han administrado dos instrumentos: 1) un cuestionario sociodemográfico, y 2) la escala de autoestima de Rosenberg (tabla 2) (Rosenberg, 1965).

En el cuestionario sociodemográfico se incluyeron ítem para evaluar las siguientes variables: tipo de unidad familiar, número de hermanos, nivel educativo de los padres, nivel económico y convivencia con macotas.

Por otro lado, con relación a la evaluación de la autoestima, se utilizó la escala de Rosenberg (1965), la cual se encuentra validada para población española (Vázquez-Morejón *et al.*, 2004). Esta escala se compone de diez ítems que se responden con una escala Likert con valores comprendidos entre A (muy desacuerdo) y D (muy de acuerdo). En la interpretación de los datos hay tener en cuenta que de los ítems 1 al 5 las respuestas se califican en: A = 1, B = 2, C = 3 y D = 4. Sin embargo, a partir del ítem 6 y hasta el 10 el valor cada opción se invierte: A = 4, B = 3, C = 2 y D = 1. Las puntuaciones finales son interpretadas de la siguiente manera:

- 30-40 puntos. Autoestima elevada. Considerada como autoestima normal.
- 26-29 puntos. Autoestima media. No presenta problemas de autoestima graves, pero se debe mejorar.
- Menos de 25 puntos. Autoestima baja. Existen problemas significativos de autoestima.

Tabla 2. Escala de autoestima de Rosenberg

Muy en desacuerdo (1), En desacuerdo (2), De acuerdo (3) y Muy de acuerdo (4)				
Ítems	1	2	3	4
Me siento una persona tan valiosa como las otras.				
Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso.				
Creo que tengo algunas cualidades buenas.				
Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás.				
Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso.				
Tengo una actitud positiva hacia mí mismo				
En general, me siento satisfecho conmigo mismo.				
Me gustaría tener más respeto por mí mismo.				
Realmente me siento inútil en algunas ocasiones.				
A veces pienso que no sirvo para nada.				

Fuente: Rosenberg (1965); Atienza, Balaguer y Moreno (2000)

Procedimiento

En el inicio de la investigación, se informó de los objetivos y del procedimiento del estudio. Tras ello, todo el alumnado que estuviera interesado en participar debió cumplimentar el consentimiento informado. En el caso del alumnado menor de edad, el consentimiento fue firmado por los tutores legales. Los dos instrumentos fueron administrados mediante la aplicación de Google Forms y se aplicaron de forma colectiva en una única sesión. La administración se llevó a cabo por evaluadores formados previamente en la aplicación de la misma.

4. Resultados

En primer lugar, se analizaron las respuestas obtenidas en la escala de autoestima (Rosenberg, 1965). Los resultados mostraron que el 64,3% del alumnado que ha participado en el estudio tiene un desarrollo de la autoestima normal, el 21,6% tiene un desarrollo medio, lo cual significa que, aunque no hay problemas graves, sí es conveniente trabajarla y el 14,1% presenta problemas significativos en autoestima. Además, se analizaron las respuestas obtenidas según el grado formativo del alumnado. En el grado de Educación Infantil, el 62% del alumnado presenta una autoestima normal, el 24,8% tiene un desarrollo medio y el 13,1% presenta problemas significativos en autoestima. En el grado de Educación Primaria, el 68,4% del alumnado presenta una autoestima normal, el 15,8% tiene un desarrollo medio y el 15,8% presenta problemas significativos en autoestima (figura 1).

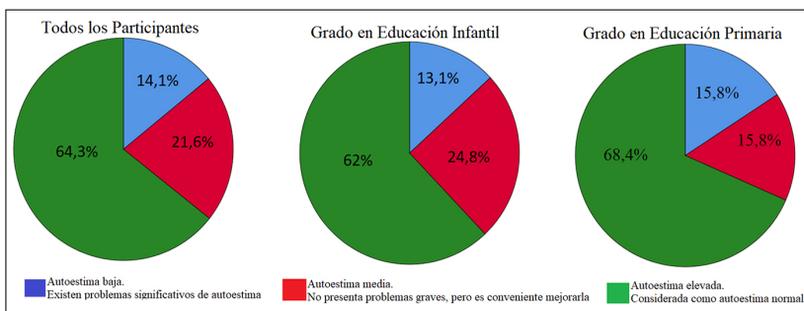


Figura 1. Resultados Escala Autoestima de Rosenberg

A continuación, para dar respuesta a los objetivos específico (1) determinar si existen diferencias según el género con relación al grado de autoestima y (2) evaluar si en el grado de autoestima influyen variables sociodemográficas como nivel económico, unidad familiar, nivel educativo de la familia, número de hermanos y convivencia con mascotas, se calculó el coeficiente de Pearson entre la puntuación total obtenida en la escala de autoestima y el resto de las variables estudiadas. Los resultados muestran que solo existe una relación entre el grado de autoestima y la edad y que el resto de las variables no influye en el desarrollo de la autoestima (tabla 3).

Tabla 3. Correlaciones entre las puntuaciones de autoestima y las demás variables del estudio

Variables del Estudio	Total Escala Autoestima Rosenberg	
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Edad (años)	.135	.049
Género	.049	.477
Grado	.024	.722
Acceso	-.008	.904
Unidad familiar	-.031	.655
Hermanos	.057	.409
Mascotas	.122	.076
Nivel Económico	.095	.165
Años Escolarización Padres	.088	.201

Fuente: Rosenberg (1965); Atienza, Balaguer y Moreno (2000)

5. Discusión

El nivel de autoestima influye tanto en el comportamiento como en el rendimiento académico de la persona (González-Arratia *et al.*, 2003; López y Hernández, 2023). Por este motivo, es imprescindible que desde el sistema educativo se aborde el desarrollo de esta capacidad (Simkin *et al.*, 2018). En concreto, la actual Ley Educativa de España recoge que una de las competencias que el alumnado debe adquirir es la autoestima (Ley Orgánica 3/2020). El objetivo principal de la presente investigación ha sido evaluar el grado de autoestima que tiene el alumnado de los grados universitarios en Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz (España). Los resultados obtenidos muestran que, aproximadamente, el 41 % de los encuestados presentan una puntuación inferior a lo considerado «autoestima normal». Analizando la literatura, encontramos que Porlán (2020) afirmaba que las situaciones de crisis vividas por la persona influyen de forma directa en el grado de autoestima. Además, una investigación llevada a cabo durante la crisis sanitaria provocada por la covid-19 mostró

que la mayoría de los adolescentes encuestados presentaban un desarrollo de la autoestima medio, lo cual significaba que, aunque no tenían problemas graves, era conveniente trabajarla para mejorarla (Farías y Urra, 2022). Los resultados obtenidos en este estudio están en consonancia con estos resultados, porque, si tenemos en cuenta que las situaciones de crisis influyen en el desarrollo de la autoestima (Farías y Urra, 2022; Porlán, 2020) y que el alumnado que ha participado en el estudio ha tenido que hacer frente a la crisis sanitaria de la covid-19 y a las consecuencias socioeconómicas provocadas por la guerra de Ucrania, el resultado obtenido está dentro de lo esperado. Sin embargo, el sistema educativo debería dar respuesta a esta situación, por lo que es de vital importancia que se trabaje en mayor medida esta capacidad. Asimismo, teniendo en cuenta que el artículo 14 de la ley educativa (Ley Orgánica 3/2020) establece que el desarrollo de la autoestima se debe trabajar en los grados de Educación Infantil y Primaria, es imprescindible que los planes de estudio de los futuros docentes incluyan la formación en esta capacidad para garantizar que se adquieren las competencias necesarias para poderla trabajar en el aula.

Con relación a los objetivos específicos propuestos en la presente investigación: 1) determinar si existen diferencias según el género con relación al grado de autoestima, y 2) evaluar si en el grado de autoestima influyen variables sociodemográficas como nivel económico, unidad familiar, nivel educativo de la familia, número de hermanos y convivencia con mascotas, podemos afirmar que los datos obtenidos solo muestran la relación significativa con la variable edad. Revisando la literatura, Serrano (2014) mostró que el desarrollo de la autoestima evoluciona con la edad, por lo que los resultados obtenidos van en consonancia con este hallazgo. No obstante, el resto de las variables estudiadas en el presente estudio no muestran relación con el grado de autoestima que presenta la persona.

6. Conclusiones

Diversas investigaciones muestran los beneficios de trabajar la autoestima en el sistema educativo (Pi-Duran, 2013; Zamora-Lorente, 2012). Además, desde la aprobación de la actual ley

educativa (Ley Orgánica 3/2020), el trabajar la autoestima con el alumnado de Educación Infantil y Primaria ha dejado de ser una recomendación para pasar a ser una obligación. Sin embargo, los resultados del presente estudio muestran que más del 40% de los egresados en los grados universitarios en Educación Infantil y Primaria han obtenido una puntuación inferior a lo considerado «autoestima normal». Por ello, es de vital importancia que en los planes de formación de las diferentes universidades se incluyan asignaturas cuyos objetivos sean: 1) que el alumnado desarrolle un grado de autoestima adecuado, y 2) que el alumnado adquiera la formación y las competencias necesarias para poder fomentar el desarrollo de esta capacidad una vez se incorpore en el sistema laboral.

Por otro lado, los resultados obtenidos muestran una correlación con la variable edad, lo cual va en consonancia con la bibliografía consultada. Sin embargo, no se muestra ninguna relación con el resto de las variables estudiadas: acceso a la universidad, unidad de convivencia, nivel económico, nivel educativo de los progenitores, hermanos y mascotas.

Finalmente, para trabajos futuros se recomienda ampliar el número de la muestra e incluir a estudiantes de otras universidades españolas.

7. Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. M. (1991). Educación en la autoestima. *Revista Complutense de Educación*, 2(3), 491-500.
- ASALE y RAE (2023). Autoestima | *Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/autoestima>
- Atienza, F. L., Moreno, Y. y Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología. Universitas Tarracensis*, XXII(1-2), 29-42.
- Aznar, M. P. M., Fernández, I. I., Quevedo, R. J. M. y Abella, M. C. (2003). Diferencias en autoestima en función del género [Gender differences in self-esteem]. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29, 52-78.
- Fariás, Á. D. R. y Urra, R. G. (2022). Funcionalidad familiar y autoestima en adolescentes durante la pandemia por COVID-19: Family

- functionality and self-esteem in adolescents during the COVID-19 pandemic. *Revista PSIDIAL: Psicología y Diálogo de Saberes*, 1(1), art. 1.
- García, A. R. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *EDETANIA*, 44, 241-257.
- González-Arratia, N. I., Medina, J. L. V. y García, J. M. S. (2003). Autoestima en jóvenes universitarios. *CIENCIA ergo-sum. Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 10(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10410206>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- López, J. D. C. y Hernández, V. F. F. (2023). La autoestima y su relación con la autoeficacia en estudiantes universitarios: Self-esteem and its relationship with self-efficacy in university students. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), art. 1. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.339>
- Masa'Deh, R., AlAzzam, M., Al-Dweik, G., Masadeh, O., Hamdan-Man-sour, A. M. y Bashedi, I. A. (2021). Academic Performance and Socio-Demographic Characteristics of Students: Assessing Moderation Effect of Self-Esteem. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(4), 318-325.
- Pi-Duran, R. (2013). *Potenciar la autoestima en Educación Infantil* [tesis doctoral]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1895>
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1-7. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt183pjhh>
- Serrano Muñoz, A. M. (2014). *Diseño y validación de un cuestionario para medir la autoestima infantil. La relación entre autoestima, rendimiento académico y las variables sociodemográficas*. <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/11580>
- Simkin, H., Pérez-Marín, M., Simkin, H. y Pérez-Marín, M. (2018). Personalidad y Autoestima: Un análisis sobre el importante papel de sus relaciones. *Terapia Psicológica*, 36(1), 19-25. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082017000300015>
- Simonetta, M. (2020). Giro copernicano: Autoestima, capital psíquico e «inteligencia». *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 97. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi97.3939>

- Vázquez-Morejón, A. J. V., García-Bóveda, R. J. y Jiménez, R. V. M. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: Fiabilidad y validez en población clínica española. *Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental*, 22(2), 247-255.
- Zamora-Lorente, M. J. (2012). *El desarrollo de la autoestima en Educación Infantil* [tesis doctoral]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/972>

Desempeño cognitivo durante la edad escolar de niños nacidos prematuros: protocolo para una revisión sistemática

YOLANDA SÁNCHEZ-SANDOVAL

LAURA LACALLE

MELISSA L. MARTÍNEZ-SHAW

PILAR FORNELL

Universidad de Cádiz

Instituto de Innovación e Investigación Biomédica de Cádiz

Contacto: yolanda.sanchez@uca.es

Resumen

El desempeño cognitivo de los escolares condiciona en gran medida su ajuste escolar y personal a lo largo de la infancia. En este trabajo se presenta el diseño de un protocolo para una revisión sistemática sobre el desarrollo cognitivo durante la Educación Primaria de niños y niñas nacidos prematuros. Se presentará detalladamente el procedimiento para la elaboración del protocolo de esta revisión sistemática, realizado a partir de las recomendaciones de PROSPERO y PRISMA. Entre los criterios de inclusión están las publicaciones entre 2012 y 2022, en inglés y español, cuyo objeto principal de estudio es el cociente intelectual (CI) de niños prematuros entre los 6 y 12 años. Se incluirán estudios experimentales, con cohortes transversales o longitudinales, en comparación con grupo control o baremos. Se excluirán los artículos con población exclusivamente clínica. La búsqueda se hará en las bases de datos WOS, Scopus, PsycInfo y Dialnet. Además de los resultados principales sobre el CI, se incluirán resultados de segundo orden, como repercusiones en subdominios cognitivos y variables predictoras del desempeño cognitivo actual. Como avance de resultados, se presenta el número de artículos que siguiendo este protocolo han sido identificados (inicialmente 1040). Los resultados de esta revisión permitirán avanzar en la promoción del ajuste y bienestar escolar a estas edades.

Palabras clave: inteligencia, cognición, prematuros, revisión, protocolo

1. Introducción

La prematuridad tiene una alta y creciente prevalencia a nivel mundial. Según los últimos datos, entre el 5 y el 18 % de los partos suceden antes de las 37 semanas de edad gestacional (EG) (Organización Mundial de la Salud, 2018). Las complicaciones provenientes de la prematuridad son la principal causa de mortalidad y morbilidad infantil tanto a corto como a largo plazo (Schonhaut *et al.*, 2012). En las últimas décadas, los avances médicos han logrado mejorar la probabilidad de supervivencia de los bebés prematuros, a pesar de la inmadurez de sus órganos al nacimiento. Sin embargo, esta condición biológica sigue estando asociada a un importante riesgo. Durante la etapa neonatal, son más propensos a padecer problemas de salud y recibir atención hospitalaria. En etapas posteriores, la preocupación se centra en las secuelas que puede acarrear sobre la salud, el desarrollo y la calidad de vida del niño.

Uno de los aspectos en los que los avances en salud neonatal no han mostrado indicios de mejora es en el desarrollo cognitivo a largo plazo (Kerr-Wilson *et al.*, 2012; Twilhaar, Wade *et al.*, 2018). Los niños nacidos prematuros muestran un desempeño cognitivo más bajo que sus iguales durante la edad preescolar (Arpi *et al.*, 2019). Estas diferencias cognitivas, presentes también durante la adolescencia y la edad adulta, podrían tener un impacto negativo sobre los procesos de aprendizaje y el rendimiento académico (Twilhaar, De Kieviet *et al.*, 2018). Los problemas cognitivos y conductuales suelen pasar desapercibidos en edades tempranas, emergiendo habitualmente ante las demandas y exigencias del ambiente ya durante la edad escolar (Allotey *et al.*, 2018). No obstante, hasta donde sabemos, la bibliografía no profundiza en esta etapa aun siendo un momento clave de transición entre la primera infancia y la adolescencia.

Con este trabajo se pretende contribuir a la identificación de necesidades cognitivas entre el subgrupo de niños y niñas con un nacimiento prematuro. Conocer cómo es su desempeño cognitivo durante la etapa escolar y los factores que se relacionan con su desarrollo, podría ayudar a introducir medidas que fomenten un mejor ajuste personal, social y escolar en estas edades. Adaptarse exitosamente al contexto escolar, en el plano so-

cial y académico, a su vez, podrían mejorar la salud mental y el bienestar del niño (Ferragut y Fierro, 2012).

Se plantea, además, a estudio la década de relevante interés comprendida entre 2012 y 2022, en la cual a las dificultades habitualmente asociadas a la prematuridad se le suma una situación de pandemia mundial. Algunos investigadores han tratado de comprender el impacto de la pandemia de covid-19 en el cuidado de los niños prematuros. Entre las posibles repercusiones de la pandemia de covid-19 en la atención al prematuro se han enumerado la sobrecarga y el distanciamiento de profesionales de los servicios de salud, la discontinuidad de la atención al bebé prematuro, o el miedo materno a exponer al niño a la covid-19 (Reichert *et al.*, 2022). De todas formas, dado que este protocolo va dirigido al estudio de publicaciones sobre niños y niñas en edad escolar, no deberá haberse visto afectada su atención perinatal. Se controlará si alguno de los trabajos evalúa a las cohortes respectivas en tiempo de o posterior a la pandemia.

El objetivo de este protocolo es establecer los elementos metodológicos de una revisión sistemática que unificará evidencias empíricas actualizadas sobre el desempeño cognitivo durante los años de Educación Primaria de niños y niñas nacidos prematuramente.

2. Metodología

Para la realización de esta revisión sistemática, se siguieron los pasos del sistema Cochrane (2012) y la guía *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA; Page *et al.*, 2021). En primer lugar, tras identificar el tema de interés, se formuló la pregunta de investigación siguiendo las indicaciones del método PICO. Se definió como población de estudio (P) a los niños y niñas de entre 6 y 12 años; como variable de exposición (I) el nacimiento prematuro; como grupo de comparación (C), la población de niños de entre 6 y 12 años nacidos a término; como resultado (O) el desempeño cognitivo; y como tipo de estudios (S), aquellos con diseño experimental o correlacional. La pregunta de investigación resultante fue: según la evidencia empírica mostrada en estudios recientes con diseño experimental y/o correlacional, ¿hay diferencias en el desempeño cognitivo

de niños nacidos prematuros y niños nacidos a término durante los años de escolarización en Educación Primaria(6-12 años)?

Criterios de elegibilidad y variables de estudio

Tipo de estudios

Se incluirán estudios descriptivos y correlacionales con diseño transversal, longitudinal o mixto.

Tipo de participantes

Se considerarán aquellos estudios que incluyan como participantes niños y niñas de entre 6 y 12 años, nacidos antes de las 37 semanas de edad gestacional. Se excluirán aquellos estudios que cuenten con una muestra de niños prematuros exclusivamente clínica (ej.: parálisis cerebral infantil, displasia broncopulmonar, etc.).

Comparador

Se incluirán estudios que realicen una comparativa entre el desempeño cognitivo de niños nacidos prematuros y niños nacidos a término. Se considerarán tanto aquellos que cuenten con un grupo control de niños no expuestos a un nacimiento prematuro como los que realicen un análisis respecto al baremo normativo de la escala estandarizada.

Tipo de resultados

Se seleccionarán estudios que tengan como resultado principal el desempeño cognitivo de los participantes.

Resultado principal

Para unificar resultados en esta revisión, el *desempeño cognitivo* ha sido definido como una medida cuantitativa. El indicador seleccionado para cuantificar esta medida es el cociente intelectual (CI). Por tanto, solo se incluirán estudios que informen medidas de CI. Se considerarán todo tipo de instrumentos estandarizados de evaluación del desarrollo cognitivo para el rango de edad de estudio. De acuerdo al objetivo de este trabajo, se incluirán estudios que muestren resultados en comparación con población normativa.

Resultados secundarios

Se presentarán de manera organizada otros resultados de los trabajos incluidos con relación a: *a)* resultados sobre dimensiones cognitivas específicas (por ejemplo, comprensión verbal, razonamiento perceptivo...); *b)* relaciones entre el CI y otros factores individuales, psicosociales y familiares; y *c)* asociaciones entre CI y otras comorbilidades o dificultades en el desarrollo.

Métodos de búsqueda e identificación de estudios

La búsqueda bibliográfica se realizará en varias bases de datos electrónicas, asegurando, así, una amplia cobertura. Se han seleccionado aquellas que incluían revistas de alto impacto y relevancia en el tema de estudio: Web of Science, Scopus, PsycInfo y Dialnet. La estrategia de búsqueda combinará palabras relacionados con la prematuridad y el desempeño cognitivo, en los términos en los que ha sido definido para este trabajo. De esta manera, se plantea la siguiente ecuación de búsqueda: ('Preterm' OR 'Premature' OR 'Premmie birth') AND ('IQ' OR 'Intelligence quotient'). La búsqueda se realizará limitando por artículos de revista publicados en inglés y español en los últimos diez años, entre 2012 y 2022.

Selección de los estudios

Los estudios identificados se gestionarán mediante Mendeley. La selección de artículos se realizará siguiendo las directrices del método PRISMA (Page *et al.*, 2021). Tras eliminar duplicados, dos revisores independientes leerán los títulos y resúmenes del listado de estudios identificados, aplicando los criterios de inclusión definidos. Tras el primer cribado, se revisarán a texto completo aquellos artículos elegibles en consenso, especificando el motivo de exclusión (tipo de estudio, participantes, comparador, resultado). Los desacuerdos serán resueltos por consenso y consultados con un tercer revisor. Si la información proporcionada por el texto completo fuera insuficiente para decidir su elegibilidad, se contactará con los autores. El proceso de selección será detallado mediante un diagrama de flujo PRISMA (Page *et al.*, 2021).

Extracción y manejo de datos

Siguiendo las indicaciones de Pardal-Refoyo y Pardal-Peláez (2020), los datos se extraerán utilizando una plantilla de extracción de datos, diseñada en Excel para la presente revisión. Se designará un número de identificación único a cada artículo incluido para el proceso de extracción de datos. Dos autores realizarán la extracción de información de los artículos de manera independiente. En la plantilla se incluirá: 1) información general del artículo, referida a autores, año de publicación, revista y referencia; 2) Información del estudio sobre el diseño, tamaño de la muestra, criterios de selección de la muestra, lugar de reclutamiento (país y centro), comparador (grupo control o baremo), objetivos e instrumentos de evaluación; 3) información sobre la muestra: rangos y medias de EG, peso, edad en el momento de evaluación, porcentajes de representación por sexo y grupo de clasificación por prematuridad. Si el estudio cuenta con grupo control, se extraerán igualmente datos referentes a la EG, peso, edad y representación por sexo; además del método de reclutamiento; y, por último, 4) los resultados de los artículos según los resultados principales y secundarios establecidos para esta revisión.

Para el indicador del desempeño cognitivo (CI), se tomarán medidas de media, rangos, diferencias, significaciones y clasificaciones de los participantes para un CI total y cada una de las dimensiones que se expresen. Los datos de los resultados secundarios se organizarán según las variables comentadas en el apartado de criterios de elegibilidad. En este caso, no se delimitarán las variables de extracción previamente. La base de datos quedará abierta a la creación de nuevas variables secundarias en función de los resultados expresados por los estudios revisados (ej.: según las dimensiones cognitivas que se consideren, o las variables familiares que relacionen con CI). De este modo se pretende encontrar resultados más amplios y diversos.

Cada variable de estudio prevista constituirá una columna en la plantilla de extracción y cada fila corresponderá a los datos de cada artículo revisado. En una hoja de datos adicional, se extraerá a texto completo los resultados más destacables de los estudios. Estas tablas se usarán para elaborar las tablas resumen del informe de resultados. En caso de información faltante en los artículos, se contactará con los autores solicitando los datos concretos necesarios de los estudios. Si los autores no responden

dentro de los 15 días posteriores al contacto, evaluaremos críticamente las preocupaciones relacionadas con los datos faltantes y reconsiderando su inclusión en la revisión.

Evaluación del riesgo de sesgo

Se evaluará el riesgo de sesgo de cada trabajo incluido en esta revisión utilizando la *Mixed Methods Appraisal Tool* (MMAT; Bartlett *et al.*, 2018). Esta herramienta está diseñada para comprobar la evidencia de estudios con diseño cuantitativo, cualitativo y mixtos. Incluye dos preguntas de cribado y cinco ítems de representatividad de la muestra, adecuación de las medidas, valor de los datos, diseño, análisis y estado de exposición. Se asegurará que los estudios seleccionados superen al menos el 60% de estos ítems.

Síntesis de los datos

Conociendo la naturaleza de los estudios realizados sobre prematuridad y la heterogeneidad de los datos clínicos de los participantes, se plantea la exposición de los datos de esta revisión sistematizando los resultados de los estudios y desarrollando una síntesis narrativa. Se realizará una codificación de los datos que así lo requieran (por ejemplo, clasificaciones por prematuridad) y se agruparán los resultados similares para su mejor presentación (relaciones de CI con variables recogidas en etapa perinatal, resultados relacionados con la familia, comorbilidades asociadas, variables predictivas, etc.).

3. Resultados

Una vez diseñado el protocolo, fue incorporado al registro de bases de datos *International Prospective Register of Systematic Reviews* (PROSPERO) con número de registro CRD42022337371 como estudio en curso.

Siguiendo el protocolo, se identificaron un total de 1040 artículos, de los cuales 341 procedían de la base de datos Scopus, 503 de Web of Science, 193 de PsycINFO y 3 de Dialnet. Tras eliminar artículos duplicados, se aplicarán los criterios de selección. Los resultados se desarrollarán sobre los estudios finalmente seleccionados y el análisis de los datos extraídos de los mismos. Se

señalarán similitudes y diferencias encontradas, preferiblemente, mostrando un intervalo de resultados y diferencias de medias. Se aportarán frecuencias y porcentajes de las medidas nominales. Se presentarán tres tablas para exponer un resumen de los resultados referentes a: *a)* las características metodológicas de los estudios incluidos en la revisión; *b)* los objetivos de los estudios, instrumentos de medida de CI utilizados y resultados destacados; y *c)* descriptivos, diferencias y significaciones de los resultados de CI. Posteriormente, se extraerán conclusiones de los hallazgos. Los resultados obtenidos serán publicados en un informe de acuerdo a los ítems de la declaración PRISMA (Page *et al.*, 2021).

4. Discusión

Esta revisión sistemática aportará evidencia actualizada sobre el desempeño cognitivo de los niños nacidos prematuros durante la etapa escolar. Los resultados y las conclusiones extraídas podrían ser útiles para desarrollar protocolos de prevención, detección de necesidades o rehabilitación. Asimismo, podrían llevar a considerar la necesidad de incorporar nuevas mejoras clínicas e intervenciones, tanto en el plano individual como a nivel familiar y social, basadas en la evidencia.

La principal limitación de este estudio podría provenir de la dificultad de acceso a la muestra de prematuros, las características clínicas de esta población y la consecuente posible heterogeneidad de los estudios realizados sobre este tema. Sin embargo, el diseño de este protocolo cuenta con fortalezas que permitirá clarificar cómo es y qué influye en el desempeño cognitivo del niño prematuro. La inclusión de diseños transversales con grupo control y con baremos estandarizados, podría mostrar las similitudes o diferencias respecto a la población de niños nacidos a término. Por otra parte, la inclusión de estudios longitudinales podrá proporcionar evidencias sobre mejoras y deterioros a nivel cognitivo, y diferencias respecto al ritmo de desarrollo. El carácter abierto de esta revisión para resultados secundarios permitirá observar, por un lado, posibles comorbilidades asociadas al desarrollo cognitivo tras la prematuridad. Por otro lado, podrá mostrar la influencia o relación de numerosas variables en el desempeño cognitivo del niño en la infancia.

Este trabajo contribuirá a plantear posibles líneas de investigación futuras, sobre otras revisiones o metaanálisis más concretos centrados exclusivamente en algunos de los resultados relevantes que se obtengan en esta revisión. Comprender mejor el desempeño cognitivo del niño prematuro permitirá avanzar en la promoción del ajuste y bienestar escolar a estas edades.

Financiación

Esta revisión se enmarca en el contexto de los siguientes proyectos sobre Prematuridad y Neurodesarrollo a los 8 años. P20-00915 (Proyecto cofinanciado en un 80 % por la Unión Europea, en el marco del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020 *Crecimiento inteligente: una economía basada en el conocimiento y la innovación*. Proyecto financiado por la Consejería de Transformación Económica, Industria, Conocimiento y Universidades. Junta de Andalucía). PI-0016-2020 (Financiado por la Consejería de Salud.).

5. Referencias bibliográficas

- Allotey, J., Zamora, J., Cheong-See, F., Kalidindi, M., Arroyo-Manzano, D., Asztalos, E., Van der Post, J. A. M., Mol, B. W., Moore, D., Birtles, D., Khan, K. S. y Thangaratinam, S. (2018). Cognitive, motor, behavioural and academic performances of children born preterm: a meta-analysis and systematic review involving 64 061 children. *BJOG: An International Journal of Obstetrics and Gynaecology*, 125(1), 16-25. <https://doi.org/10.1111/1471-0528.14832>
- Arpi, E., D'Amico, R., Lucaccioni, L., Bedetti, L., Berardi, A. y Ferrari, F. (2019). Worse global intellectual and worse neuropsychological functioning in preterm-born children at preschool age: a meta-analysis. *Acta Paediatrica*, 108(9), 1567-1579. <https://doi.org/10.1111/apa.14836>
- Higgins, J. P. T. y Green, S. (2012). *Manual Cochrane de Revisiones Sistemáticas de Intervenciones* (Centro Cochrane Iberoamericano, trad.). The Cochrane Collaboration. [obra original publicada en 2011]. <http://www.cochrane.es/?q=es/node/269>
- Hong, Q. N., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M. P., Griffiths, F., Nicolau, B., O' Cathain, A., Rousseau, M. C., Vedel, I. y Pluye, P. (2018). The Mixed Methods

- Appraisal Tool (MMAT). Version 2018 for information professionals and researchers. *Education for Information*, 34(4), 285-291. <https://doi.org/10.3233/EFI-180221>
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Kerr-Wilson, C. O., MacKay, D. F., Smith, G. C. S. y Pell, J. P. (2012). Meta-analysis of the association between preterm delivery and intelligence. *Journal of Public Health*, 34(2), 209-216. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdr024>
- Organización Mundial de la Salud (2018). *Nacimientos Prematuros*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/preterm-birth>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., Moher, D. et al. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pardal-Refoyo, J. L. y Pardal-Peláez, B. (2020). Anotaciones para estructurar una revisión sistemática. *Revista ORL*, 11(2), 155-160. <https://dx.doi.org/10.14201/orl.22882>
- National Institute for Health and Care Research (s/f). *PROSPERO. An international prospective register of systematic reviews*. <http://www.crd.york.ac.uk/PROSPERO>
- Reichert, A. P. D. S., Guedes, A. T. A., Soares, A. R., Brito, P. K. H., Bezeira, I. C. D. S., Silva, L. C. L. D., Santos, N. C. C. D. B. et al. (2022). Repercussões da pandemia da Covid-19 no cuidado de lactentes nascidos prematuros. *Escola Anna Nery*, 26(esp.): e20210179. <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2021-0179>
- Schonhaut, L., Pérez, M., Schonstedt, M., Armijo, I., Delgado, I., Cordeiro, M. y Álvarez, J. (2012). Prematuros moderados y tardíos, un grupo de riesgo de menor desarrollo cognitivo en los primeros años de vida. *Revista Chilena de Pediatría*, 83(4), 358-365. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062012000400006>
- Twilhaar, E. S., De Kieviet, J. F., Aarnoudse-Moens, C. S. H., Van Elburg, R. M. y Oosterlaan, J. (2018). Academic performance of children born preterm: A meta-analysis and meta-regression. *Archives of*

Disease in Childhood: Fetal and Neonatal Edition, 103(4), 322-330.
<https://doi.org/10.1136/archdischild-2017-312916>

Twilhaar, E. S., Wade, R. M., De Kieviet, J. F., Van Goudoever, J. B., Van Elburg, R. M. y Oosterlaan, J. (2018). Cognitive outcomes of children born extremely or very preterm since the 1990s and associated risk factors: A meta-analysis and meta-regression. *JAMA Pediatrics*, 172(4), 361-367. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2017.5323>

Sobre las coordinadoras

Nahia Idoiaga Mondragon

Licenciada en Psicología y Psicopedagogía, es doctora en Psicología con mención internacional por la UPV/EHU. En el campo de la investigación, enmarcándose en la psicología de la educación y la psicología social, ha investigado y publicado artículos de impacto sobre temas ligados a la inclusión socioeducativa, la educación, el feminismo y la salud. También forma parte de varios proyectos, la mayoría europeos, que trabajan la inclusión de jóvenes en situaciones de vulnerabilidad.

Noemí Serrano-Díaz

Doctora en Ciencias de la Educación con Mención Internacional dentro del área de Ciencias Sociales y Jurídicas por la Universidad de Cádiz, licenciada en Psicopedagogía y profesora titular del área de Didáctica y Organización Escolar de la UCA. Entre sus líneas de investigación, se encuentran el *burnout* o malestar del docente, el aprendizaje socioemocional en alumnado de Educación Infantil y las competencias profesionales del profesorado de Educación Infantil.

Eva Palasí Luna

Doctora por la Universidad Ramon Llull. Diplomada en Trabajo Social y Educación Social. Profesora asociada y colaboradora del grupo de investigación Innovación y Análisis Social (GIAS) y de la Cátedra de Ocio Educativo y Acción Sociocultural de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés de la Universidad Ramon Llull.

Índice

Nota de las editoras	11
----------------------------	----

BLOQUE I: ESCUELA-SOCIEDAD

1. Construyendo puentes entre la escuela y la sociedad: trabajo cocurricular, apuesta por el municipio de Zuia	17
1. Introducción	18
2. Metodología	20
3. Resultados	21
4. Conclusiones	26
5. Referencias bibliográficas	27
2. Generando entornos de aprendizaje intergeneracional en contextos rurales	31
1. Introducción	32
2. Conceptualización y contextualización inicial: espacios de aprendizaje intergeneracional que favorecen el envejecimiento activo reduciendo la brecha digital y el despoblamiento	33
3. Gestión de transformación socioeducativa y profesional ..	36
4. Implementación del proyecto «Tú sí que vales»	37
5. Conclusiones	41
6. Referencias bibliográficas	42

3. Barreras político-administrativas y propuestas de mejora en torno a la orientación en Galicia	45
1. Introducción	46
2. Metodología	48
3. Resultados	50
4. Conclusiones	53
5. Referencias bibliográficas	54

BLOQUE II: METODOLOGÍAS ACTIVAS Y ALTERNATIVAS EN LAS AULAS

4. El aula como espacio de investigación mediante dinámicas escolares y estrategias participativas	59
1. Introducción	60
2. Metodología	60
3. Resultados	62
3.1. ¿Qué rutinas y dinámicas escolares se adaptan?	62
3.2. ¿Cómo convertir rutinas y dinámicas escolares en estrategias participativas?	63
3.3. ¿Qué información se generó?	68
4. Conclusiones	69
5. Referencias bibliográficas	70
5. Panorama poscovid de las pedagogías alternativas y la educación libre en España	73
1. Introducción	73
2. Metodología	75
3. Resultados	77
4. Discusión	80
5. Conclusiones	81
6. Referencias bibliográficas	82
6. Clásicos musicales desde el diseño universal de aprendizaje: análisis del modelo dialógico a través de las tertulias	83
1. Introducción	84
2. Comunidades de aprendizaje como proyectos de inclusión educativa	85
3. Las tertulias dialógicas como ejemplo de actuación de éxito	86

4. Las tertulias dialógicas musicales dentro del proceso de transformación del aula	87
5. Conclusiones	89
6. Referencias bibliográficas	91
7. Motricidad, juego y expresión en Educación Infantil: el aprendizaje-servicio como puente entre la universidad y la escuela	95
1. Introducción	96
2. Recursos didácticos en expresión corporal	98
3. Resultados.	100
4. Conclusiones	102
5. Referencias bibliográficas	104
8. Recorrido didáctico conociendo a los principales pensadores de la Educación Infantil	107
1. Introducción	108
2. Propuesta metodológica	109
2.1. Fase 1: Organización previa al diseño de la actividad.	110
2.2. Fase 2: Organización de la actividad	110
2.3. Fase 3: Implementación de la actividad.	112
3. Resultados.	113
4. Evaluación de la experiencia didáctica y conclusiones	115
5. Referencias bibliográficas	117
9. El cuento popular como herramienta didáctica en el grado de Educación Primaria y Educación Infantil de la Universidad de Cádiz	119
1. Introducción	120
2. El cuento popular como herramienta didáctica intergeneracional	121
3. Redes sociales en la sociedad de la información.	123
4. Redes sociales versus cuento popular	124
5. Representación de redes sociales y cuento popular en los trabajos de fin de grado de Educación Infantil y Educación Primaria en la Universidad de Cádiz.	126
5.1. Parámetros de búsqueda	126
5.2. Resultados	126
6. Conclusiones	129
7. Referencias bibliográficas	130

10. Barreras y creencias docentes sobre las metodologías activas e inclusivas	133
1. Introducción	134
2. Metodologías didácticas: activas versus tradicionales	135
3. Diseño del estudio	138
4. Resultados	139
4.1. Barreras	140
4.2. Creencias	141
4.3. Obstáculos	142
5. Conclusiones	143
6. Referencias bibliográficas	144

BLOQUE III: INCLUSIÓN EDUCATIVA

11. Actividad física competitiva y no competitiva en Educación Física: análisis de las emociones para alcanzar la inclusión educativa	147
1. Introducción	148
2. Metodología	150
3. Resultados	152
4. Conclusiones	154
5. Referencias bibliográficas	155
12. Una visión de docentes especialistas sobre políticas y barreras para la inclusión educativa	157
1. Introducción	158
2. Metodología	160
3. Resultados	161
3.1. Barreras político-administrativas	161
3.2. Propuestas de mejora político-administrativas	166
3.3. Comparación de los perfiles participantes	168
4. Conclusiones	169
5. Referencias bibliográficas	170
13. Proyecto Piztu: venciendo las dificultades del alumnado	173
1. Introducción	174
2. Objetivos	175
3. Metodología	176
4. Conclusiones	177
5. Referencias bibliográficas	178

BLOQUE IV: HERRAMIENTAS DIGITALES EDUCATIVAS

14. <i>Podcasts</i> como alternativa a las pantallas: una experiencia en Educación Infantil	183
1. Introducción	184
1.1. El uso de los <i>podcasts</i> en la actualidad	184
1.2. Sobreexposición a las pantallas: ¿un problema de salud pública?	185
2. La transferencia del conocimiento científico a la sociedad empleando como vehículo a la empresa educativa.	187
3. Contextualización de la propuesta	189
4. Clasificación y categorización del contenido de Nubba.	190
5. Conclusiones y resultados esperados	192
6. Referencias bibliográficas	192
15. ¿Es la impresora 3D un recurso para el fomento de la creatividad en la etapa de Educación Infantil?	197
1. Introducción	198
2. ¿Qué es la creatividad?	199
2.1. Definición de <i>creatividad</i>	199
2.2. ¿Cómo ayudar a fomentar la creatividad infantil?	203
3. <i>Tinkercad</i> y el diseño en tres dimensiones.	204
4. Conclusiones	206
6. Referencias bibliográficas	207
16. Pensamiento y comprensión computacional: <i>BeeBot</i> en la enseñanza musical	209
1. Introducción	210
2. Metodología	211
3. Resultados.	215
4. Conclusiones	217
5. Referencias bibliográficas	217
17. Medidas de proceso de escritura en alumnado de 2.º de Primaria en dos momentos de la vida escolar	219
1. Introducción	220
2. Marco teórico	222
2.1. Bolígrafos digitales y sistema web <i>HandSpy</i>	222
2.2. Transcripción eficiente: promedios y umbrales individuales	223
3. Metodología	224

4. Resultados	225
5. Conclusiones	228
6. Referencias bibliográficas	229

BLOQUE V: VARIABLES PSICOPEDAGÓGICAS Y SU REPERCUSIÓN EN PROCESOS EDUCATIVOS

18. Análisis de las competencias socioemocionales de futuros docentes en formación	233
1. Introducción	234
1.1. Importancia de las competencias socioemocionales	234
1.2. Conceptualización de <i>competencia socioemocional</i>	235
2. Modelos de competencias socioemocionales	235
3. Objetivos	236
4. Metodología	237
Análisis de datos	239
5. Resultados	239
6. Conclusiones y discusión	244
6.1. Conclusiones generales	244
6.2. Limitaciones del estudio	245
6.3. Discusión	245
7. Referencias bibliográficas	246
19. Nivel de autoestima de los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria.	249
1. Introducción	250
2. Objetivos	251
3. Metodología	252
4. Resultados	254
5. Discusión	255
6. Conclusiones	256
7. Referencias bibliográficas	257
20. Desempeño cognitivo durante la edad escolar de niños nacidos prematuros: protocolo para una revisión sistemática	261
1. Introducción	262
2. Metodología	263
3. Resultados	267
4. Discusión	268
5. Referencias bibliográficas	269
Sobre las coordinadoras.	273

Educación en transición: experiencias y propuestas para un mundo cambiante

Una sociedad cambiante como la actual requiere de nuevas prácticas educativas que se adecuen a las necesidades e intereses de la ciudadanía. Asimismo, la complejidad de la realidad social actual ha hecho patente que el trabajo en red y compartido emerge como respuesta de calidad a situaciones que exigen una mirada profesional y técnica poliédrica. Profesionales que tienen que formarse a partir de conocimientos contrastados, donde la investigación y la evaluación son ya herramientas imprescindibles, pero que también necesitan desarrollar habilidades y actitudes que, vinculadas a la capacidad participativa y de corresponsabilidad, los configuren como agentes de cambio comprometidos y activos.

En esta publicación se presenta una serie de propuestas innovadoras que buscan generar respuestas a algunos de los desafíos a los que el mundo educativo, en sentido amplio, debe hacer frente. Unas respuestas que son presentadas como oportunidades educativas que quieren contribuir a construir un mundo moderno y dinámico, aprovechando herramientas pedagógicas y digitales que forman parte de la vida cotidiana, pero para las cuales tenemos el reto de incorporarlas en las instituciones educativas creando oportunidades para todas las personas.

La obra se estructura en veinte capítulos, agrupados en cinco bloques temáticos, que presentan trabajos teóricos, resultados de investigaciones de proyectos I+D+i, investigaciones locales y experiencias docentes innovadoras e inspiradoras en el ámbito local e internacional. El libro recopila el corpus social y científico de este ámbito y pretende acercar metodologías y prácticas de éxito a la ciudadanía, agentes sociales, profesionales, técnicos y políticos, promoviendo, de esta forma, su transferencia y sirviendo como evidencia para la mejora del sector educativo como motor de cambio y transformación social.

Proyecto PID2020-119011RB-I00 financiado por:

